

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Metoda Persona Dolls a její možnosti využití  
v primární škole**

The Possibility of Using Method Persona Dolls in Primary School

Pavla Kyndlová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Metoda Persona Dolls a její možnosti využití v primární škole vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: .....

podpis .....

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za cenné rady, podněty a přívětivé vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Felcmanové, která mi umožnila podrobněji poznat okolnosti vzniku a vývoje metody Persona Dolls. Děkuji také všem učitelům z praxe pracujícím s touto metodou, kteří mi umožnili nahlédnout do jejich pojetí této metody, a to především Mgr. Tereze Kasalové, Mgr. Ladislavě Šedové a Bc. Monice Nikodýmové. Velké díky patří všem mým přátelům a rodině za podporu a trpělivost.

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce se věnuje inovativním přístupům na prvním stupni základních škol a to konkrétně metodě týkající se antipředsudkové výchovy Persona Dolls. Práce popisuje teoretická východiska této metody. Dále je v práci popsán přínos metody v oblasti rozvoje klíčových kompetencí se zaměřením na kompetenci komunikativní. V teoretické části práce jsou dále popsány možnosti využití metody Persona Dolls k naplnění vzdělávacích cílů vzhledem k principům Rámcového vzdělávacího programu, zvláště se zaměřením na rozvoj průřezových témat.

Ve výzkumné části práce je prováděno šetření zaměřené na oblast práce pedagogů s metodou. Výzkumná šetření se zaměřují na způsob a četnost zapojování této metody konkrétním učitelem do výuky. Zkoumána je především míra propojitelnosti obsahu vzdělávání v oblasti průřezových témat s tematickým zaměřením lekcí této metody a s tím související způsob plánování lekcí metody Persona Dolls jednotlivými pedagogy. Dílčím cílem výzkumu je ověření rozvoje klíčové kompetence komunikativní metodou Persona Dolls.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

inovace, metoda Persona Dolls, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, klíčové kompetence, žák, vědomá práce s předsudky

**ABSTRACT:**

The thesis devotes to innovative approaches at the elementary school level and is focused on an education method designed to counter prejudice Persona Dolls. The thesis describes theoretical foundations of the above mentioned method and its contribution to the development of students' key competences focused on the communicative competence. The theoretical part of the thesis further discusses the possible uses of the method Persona Dolls in achieving education goals according to the Framework curriculum, especially focusing on cross-sectional topics.

The research part is devoted to investigation of teachers' experience with this method. The author finds out how often and in what ways a particular teacher involves the method of Persona Dolls in his teaching. Primarily, the research investigates the rate of interconnection between the content of cross-sectional topics and topics of this method lessons with relation to ways of planning Persona Dolls lesson by individual teachers. A partial research objective is to evaluate the development of students' communicative competence while using Persona Dolls method.

**KEYWORDS:**

Innovation, method Persona Dolls, Framework curriculum for elementary education, key competences, student, deliberate work with prejudice

# Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
<b>1 Pojem inovativní výuková metoda a jeho vymezení .....</b>	<b>11</b>
<b>2 Metoda Persona Dolls .....</b>	<b>13</b>
2.1 Charakteristika metody Persona Dolls .....	13
2.1.1 Teoretická východiska metody Persona Dolls .....	14
2.1.2 Metody Persona Dolls v kontextu stávajících výukových metod .....	16
2.2 Cíle metody Persona Dolls .....	19
2.3 Způsob práce s metodou Persona Dolls .....	21
2.3.1 Tvorba biografie a výběr tématu panenky .....	22
2.3.2 Pojetí panenky a role učitele při práci s metodou Persona Dolls .....	24
2.3.3 Plánování lekcí .....	26
2.3.4 Struktura lekce a její průběh .....	27
2.4 Podmínky pro realizaci metody Persona Dolls .....	28
2.4.1 Prostředí pro realizaci metody Persona Dolls .....	28
2.4.2 Charakteristika dětské skupiny .....	29
2.5 Možná úskalí při realizaci metody Persona Dolls .....	29
2.6 Cíle metody Persona Dolls pohledem hraničních pedagogických věd .....	30
2.6.1 Školní věk a jeho specifika .....	31
2.6.2 Připravenost dětí školního věku na práci emocemi .....	32
2.6.3 Morální uvažování dětí školního věku .....	33
2.6.4 Vznik a povaha předsudků u dětí .....	34
2.6.5 Schopnost řešení problémů u dětí školního věku .....	36
<b>3 Vědomá práce s předsudky v kurikulu současné školy .....</b>	<b>37</b>

<b>4</b>	<b>Vědomá práce s předsudky v RVP ZV – analýza RVP ZV .....</b>	<b>41</b>
4.1	Klíčové kompetence a jejich rozvíjení ve vztahu k metodě Persona Dolls .....	41
4.2	Průřezová témata a jejich rozvíjení ve vztahu k cílům metody Persona Dolls .....	47
<b>5</b>	<b>Shrnutí teoretické části .....</b>	<b>57</b>
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>58</b>
<b>6</b>	<b>Východiska výzkumu .....</b>	<b>58</b>
6.1	Charakteristika a cíle výzkumu.....	58
6.2	Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek.....	59
6.3	Design výzkumu a výzkumné metody.....	59
<b>7</b>	<b>Charakteristika výzkumného vzorku .....</b>	<b>61</b>
7.1	Charakteristika učitelky A .....	61
7.2	Charakteristika skupiny A .....	61
7.3	Charakteristika učitelky B .....	62
7.4	Charakteristika skupiny B.....	63
<b>8</b>	<b>Realizace výzkumu .....</b>	<b>63</b>
8.1	Analýza a interpretace získaných dat.....	64
8.2	Interpretace získaných dat .....	65
8.2.1	Interpretace zjištěných dat k výzkumné otázce č. 1.....	67
8.2.2	Analýza a interpretace zjištěných dat k výzkumné otázce č. 2.....	72
8.2.3	Interpretace zjištěných dat k výzkumné otázce č. 3.....	75
<b>9</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>80</b>
<b>10</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>82</b>
<b>11</b>	<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>86</b>
<b>12</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>87</b>
<b>13</b>	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>90</b>

<b>14</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>91</b>
-----------	----------------------------	-----------



## Úvod

Škola je jedním z nejvýznamnějších vnějších faktorů ovlivňujících náš život. V prostředí školní třídy máme za přítomnosti vrstevníků a učitelů jedinečnou příležitost vyzkoušet si své jednání v těžkých životních situacích nanečisto. Díky smysluplně zaměřeným učebním aktivitám může být v rámci výuky podporováno u žáků rozvíjení zdravého sebepojetí a dovednost jednat s ostatními lidmi.

Jako instituce je škola podřízena vnějším pravidlům a je povinna respektovat nároky, které na ni klade širší společenský kontext. Změny v politickém, ekonomickém a sociálním uspořádání každé země ovlivňují v souvislosti s přeměnou společnosti pohled jejich členů i na pojetí vzdělávání, a to především na jeho cíle a způsob jejich naplňování.

Se způsobem naplňování vzdělávacích cílů souvisí povaha změn týkající se přeměny kurikulárních dokumentů. V současné škole je pracováno s tzv. rámcovým pojetím vzdělávacích cílů, které jsou v listinné podobě uvedeny v dokumentech s názvem Rámcový vzdělávací program. Rámcové pojetí cílů klade větší nároky na práci učitele z hlediska plánování obsahu a průběhu výuky. Přínosem tohoto pojetí je možnost učitelů vycházet při plánování výuky z individuálních potřeb svých žáků a reagovat ve své výuce na jejich životní zkušenosti.

V současné době je zapotřebí v oblasti vzdělávání reagovat nejen na požadavky ze strany státu, ale také na celosvětové dění. K největším nárokům kladeným na život člověka 21. století (dospělých i dětí) patří schopnost žít v rozvíjející se pluralitní společnosti.

Důležitost seznamování žáků s tématy diverzity dokládá jejich implementace do kurikulárních dokumentů. Konkrétně je nalezneme i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pod pojmem průřezová témata. Soubor schopností a dovedností zaručující uplatnění v současné společnosti je v cílech současného vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uveden ve formě klíčových kompetencí.

Dvacáté století sice otevřelo brány pro rozvoj individuality člověka a dalo volný prostor k spontaneitě jeho vlastního vyjádření, doposud však nebyly poskytnuty dostačující rady či pokyny, jak se s všudypřítomnou jinakostí vyrovnat.

Problematika vyrovnávání se s jinakostí je pozorovatelná i u dětí v ZŠ. V rámci své pedagogické praxe při studiu na Pedagogické fakultě jsem několikrát zaznamenala diskuze mezi žáky na téma střetu s diverzitou. Žáci si byli v takovýchto situacích často bezradní, neboť pro ně byla diskutovaná témata příliš vzdálená a těžko pojmenovatelná. Protože je škola prostředím, jež se velmi silně podílí na utváření lidských hodnot, měla by být zároveň místem, kde podobné situace nevyznívají do ztracena, ale kde je s nimi dále pracováno. Jako začínající učitelka jsem se snažila najít nejrůznější metody, pomocí nichž by se daly problémové situace řešit propojit s učebními tématy, neboť mi přijdou jako ideální způsob pro provázání učební látky a reálného života dětí.

Studium na Pedagogické fakultě poskytuje náhled do metod, které mají potenciál rozvíjet u žáků takové dovednosti a schopnosti, jež by jim umožnily pružně reagovat na problémové situace a vyrovnávat se s negativními jevy v oblasti lidského soužití. Jednou z takových metod se jeví i metoda Persona Dolls, kterou jsem si z těchto důvodů zvolila jako téma diplomové práce.

Hlavním cílem této práce je poskytnout pedagogický vhled do problematiky výuky diverzity v primární škole a představit metodu Persona Dolls jako jednu z možných metod, kterou se dá toto téma žákům zprostředkovat.

V teoretické části práce je popsáno pojetí výuky diverzity na základních školách z hlediska jejího výskytu v Rámcovém vzdělávacím programu – tedy požadavky ze strany státu na její výuku. Dále je v této části práce popsána inovativní metoda persona Dolls z metodického, didaktického a praktického hlediska.

V praktické části práce je ověřováno možné zapojení metody do výuky v primární škole. Konkrétně jsou zkoumány kompatibilnost metody Persona Dolls s principy základního vzdělávání a možnosti jejího zapojení do výuky na primární škole.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Pojem inovativní výuková metoda a jeho vymezení

Slovo metoda (z řec. meta-hodos) znamená v doslovném překladu cestu. Cestou většinou rozumíme trasu, jež vede k nějakému cíli. V edukačním prostředí dle Maňáka a Švece obecně rozumíme metodou cestu, která vede k naplnění určitého vzdělávacího cíle (Maňák, Švec, 2003, s. 22). V návaznosti na popis současného vzdělávání je nutné vymezit ještě povahu oné „cesty.“ Z didaktického hlediska lze podle Skalkové vyučovací metody popsat jako: „(...) *způsoby záměrně uspořádaných učebních činností, pomocí nichž jsou realizovány a naplňovány stanovené výchovně-vzdělávací cíle.*“ (Skalková, 2007, s. 181).

Ve výukovém procesu zastávají výukové metody významnou roli a jsou jeho nedílnou součástí, neboť tvoří jednu z dílčích didaktických kategorií podílejících se na výuce. Prostřednictvím metody je realizována nejdůležitější vazba – vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem. V souvislosti s výukovou metodou je proto nezbytné zvažovat spolu s metodou ostatní činitele, které se na výuce podílejí, tj. učitel, obsah učiva, prostředí, ve kterém je výuka realizována atd. (Skalková, 2007, s. 182).

V pedagogické literatuře se setkáváme s širokým pojetím výukové metody. Zatímco v tradičních pojetích výukových modelů je metoda chápána jako činnost učitele, který je hlavním moderátorem a realizátorem výukových procesů, v novějších pojetích výukových modelů je metoda popisována jako souhra všech činitelů podílejících se na výuce, přičemž učební aktivita žáka v nich má významnější roli než činnost učitele (Valenta, 2008 s. 47; Zormanová, 2012, s. 13).

Ve výukovém procesu plní výukové metody různé funkce. Mimo funkce zprostředkovací, jež zajišťuje předávání vzdělávacího obsahu žákům, zastává metoda ve výuce funkci aktivizační, formativní výchovnou a komunikační. Výuková metoda tedy neslouží jen k seznamování žáků s příslušným učivem, ale také k motivaci žáků pro činnost, osvojování různých technik práce a pracovních postupů, myšlenkových operací a rozvoji komunikačních schopností, které posiluje metoda komunikačními interakcemi mezi učitelem a žáky (Maňák, Švec, 2003, s. 24).

Z pohledu současného pojetí výuky je kladen důraz především na rozvoj výše zmíněného výčtu souboru schopností a dovedností, jež jsou označovány souhrnným názvem klíčové kompetence (Belz, Siegrist, 2001). Vzhledem k povaze klíčových kompetencí, jimiž jsou obsahová neutrálnost a osvojování na základě aktivních činností, pak můžeme považovat výukovou metodu nejen za prostředek k předání vzdělávacího obsahu, ale také především za nástroj umožňující osvojení klíčových kompetencí, cílů vzdělávání v oblasti hodnot, postojů a celkového rozvoje osobnosti. Protože všechny výukové metody nerozvíjejí klíčové kompetence a neseznamují s probíraným učivem rovnocenně, měl by být učitel vycházející ze současného moderního pojetí výuky dobře obeznámen s povahou jednotlivých výukových metod. Ve své výuce by měl pedagog používat co nejširší škálu, aby poskytl prostor pro rozvoj všech klíčových kompetencí na požadované úrovni (Maňák, Švec, 2003, s. 24).

Stejně jako se vyvíjí společnost, vyvíjí se i pojetí výchovy a vzdělávání. Tento vývoj lze charakterizovat jako proces zdokonalování či obohacování stávajícího uspořádání společnosti a její zákonitosti o nové, dosud neobjevené prvky. Takovými prvky jsou například edukační pedagogické inovace (Zormanová, 2012).

Samotný pojem inovace není v české pedagogické teorii dle Průchy jednoznačně definován, byť je užíván ve značně velké míře. Nejednotnost definice tohoto pojmu pramení především z kontextu, v němž je popisován. Obecně je však rozuměna pod pojmem inovace (ve významu „obnovování“, „modernizování“) změna prováděná v edukačním procesu za účelem jeho zkvalitnění a obohacení. Tyto změny mají rozdílný charakter. Pedagogickou inovací je rozuměno souhrnné označení pro změny a nové prvky v oblasti edukačního procesu za účelem jeho zefektivnění, přičemž těmito prvky jsou rozuměny změny od dílčích metod a forem práce až po přeměnu didaktických koncepcí (Průcha, 2001a, s. 105).

Pedagogická inovace má svůj původ v alternativních systémech, kde i dnes nalezneme jejich nejširší uplatnění. Z pojmu pedagogická inovace vychází pojem inovativní metoda, jež je jedním z jejích realizačních prvků (Zormanová, 2012).

Inovativní metodu charakterizuje Zormanová jako metodu, která uvádí žáka do aktivní role ve výukovém procesu, pracuje s jeho životními zkušenostmi žáků a umožňuje mu prostřednictvím tvořivých činností osvojení takových schopností a dovedností, které mu

v reálném životě pomohou k zapojení do pracovního procesu a respektujícímu soužití s ostatními lidmi (Zormanová, 2012, s. 55).

Zormanová poukazuje vzhledem k charakteru inovativních metod na nároky, které jsou při jejich používání kladeny na učitele i žáka (Zormanová, 2012, s. 55). Tyto nároky jsou dle Zormanové přítomny nejen během plánování a příprav na výuku, ale i při jejím realizování, neboť: *„Žák je ve výuce, v níž se používají inovativní výukové metody, aktivním činitelem celého procesu, převážně se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, učí se vyhledávat a zpracovávat informace, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci, organizaci, kooperaci, a komunikaci s lidmi v týmu.“* (Zormanová, 2012, s. 55)

Ze stávajících metod jsou za inovativní výukové metody považovány tyto dvě skupiny metod: aktivizační výukové metody a metody komplexní (Zormanová, 2012, s. 55).

Inovativní výukovou metodou je tedy rozuměna taková metoda, která klade do popředí výuky žáka a vychází co možná nejvíce z jeho aktuálních potřeb, dovedností a znalostí. Inovativní výuková metoda je zároveň jedním z nejčastějších realizačních prvků pedagogických inovací a při současném pojetí vzdělávání nalézá široké uplatnění. V procesu výuky se inovace vyskytují nejčastěji ve formě přeměny výukových metod a dílčích forem práce vzhledem k charakteru třídy a právě probíranému učivu. Daleko častěji se v pedagogické praxi tedy setkáváme se zachováváním stávajících metod a jejich uzpůsobování nebo tvorbě metod nových, jež se při hlubší analýze jeví jako skladba stávajících metod obohacených o nové prvky a uzpůsobené pro výuku vybraných předmětů či témat. Takovou metodou je například i metoda Persona Dolls.

## **2 Metoda Persona Dolls**

### **2.1 Charakteristika metody Persona Dolls**

Vzhledem k širokému množství vyučovacích metod, které mají pedagogové v současné době k dispozici, je nutné metodu Persona Dolls blíže specifikovat. Protože výukové metody procházejí neustálým vývojem pod vlivem historicko-spoločenských změn a proměn výuky, je v následujících kapitolách přiblížen kontext vzniku metody Persona Dolls a její vymezení vůči stávajícím metodám. Vzhledem k výše uvedené provázanosti

výukové metody s činností učitele a žáka je v následujících kapitolách rovněž uveden náhled na metodu Persona Dolls z pohledu jejích strukturních prvků, účelu a principu.

### 2.1.1 Teoretická východiska metody Persona Dolls

Metoda Persona Dolls vychází z dvou pedagogických přístupů reagujících na aktuální potřeby dětí v měnící se společnosti. Z obsahového hlediska vychází metoda z amerického pedagogického přístupu **Anti-Bias-Approach (Anti-Bias přístup)**, jenž se věnuje vědomé práci s předsudky. Svou výstavbou pak vychází z německého pedagogického přístupu **Situationsansatz (Situační přístup)**, jehož výchovně-vzdělávacím obsahem jsou zážitky a zkušenosti dětí.

Pedagogický přístup Anti-Bias-Approach je nejčastěji popisován jako: „*aktivistický přístup, který se staví proti předsudkům, stereotypům, předpojatostem a „ismům“*“. (Derman-Sparks, 1989, s. 3) Přístup začal být poprvé uplatňován v osmdesátých letech 20. století ve Spojených státech amerických pedagožkami předškolní výchovy Louise Derman-Sparks a Carol Brunson-Phillips. Přístup vznikl jako reakce na nedostačující pojetí multikulturních výchov a jim podobným koncepcím. Autoři zejména kritizují jejich bikulturní a generalizující přístup, který vedl jen k další rasové nesnášenlivosti a hlubší separaci zúčastněných jedinců (Derman-Sparks, 1989). Realizátoři této metody se snaží upřednostnit osobnostní pojetí výchovy nad zdůrazňováním skupinové příslušnosti. Různými metodami se snaží změnit stereotypní představy dětí, rozvíjet u nich vědomí vlastní identity a dovednost jednat rovnoprávně s ostatními členy společnosti (Derman-Sparks, 1989). Za nejzásadnější přínos tohoto kurikula je dle Grammelt považován důraz na aktivní zapojení dětí do výstupů proti nežádoucímu chování a jakýmkoliv projevům diskriminace. Takovému způsobu jednání se však děti vzhledem k jejich zkušenostem a rozumovým schopnostem musí učit (Gramelt, 2010). Aby byl princip osvojování citlivý a efektivní, vystavěli autoři koncepci do čtyř hierarchických cílů, podporujících proces zvládnutí a osvojení takového jednání (Gramelt, 2010, s. 102). Velmi důležitými principy Anti-Bias přístupu jsou i princip celoživotního učení a princip reflektivních dovedností žáků a učitele. Felcmanová upozorňuje zejména na skutečnost, že práce s tematikou předsudků a diskriminace je nekončícím procesem, a v souvislosti s těmito principy poukazuje na důležitost vzájemného učení všech zúčastněných osob na edukačním procesu (Felcmanová a kol., 2015, s. 30). Od 90. let byly principy Anti-Bias

přístupu postupně rozvíjeny v několika dalších zemích včetně Evropy. Postupně tak vznikaly i nové koncepty práce s předsudky. Základní principy Anti-Bias přístupu však zůstávají zachovány (viz čtyři cíle, aktivní přístup, spoluúčast). Své uplatnění nalézá tato koncepce v oblasti vzdělávání k lidským právům, politickému vzdělávání nebo konstruktivnímu zpracovávání konfliktu (Gramelt, 2010).

V rámci projektu Kinderwelten<sup>1</sup> byl Anti-Bias přístup v letech 2000-2010 přizpůsoben německému kontextu a práci s dětmi v celodenních zařízeních. V této souvislosti byla rozvíjena i metoda Persona Dolls (Azun a kol., 2009, s. 6). V německém kontextu byl přístup Anti-Bias propojen se Situačním přístupem (Situationsansatz)<sup>2</sup>, neboť oba přístupy zaznamenávají metodologické shody. Situační přístup posiluje při práci s předsudky zejména námětovou složku a oporu o reálný život. Doslova pracuje Situační přístup *se „zážitky“ dětí, jejich projevy, zájmy apod.* (kita.de, 2016). Situační přístup je vystavěn na šestnácti teoretických dimenzích (situationsansatz.de, 2015), z nichž jsou pro práci s metodou Persona Dolls důležité tyto styčné body: orientace na svět, ve kterém žijí, vzdělání, rovnost a rozdílnost. (Azun a kol., 2009, s. 14). Na základě analyzování sdělovaných příběhů se žáci učí vzájemnému respektu a soužití. Přístup učí děti důležitosti aktivní role v přístupu k diverzitě a podporuje diskuzi o tabuizovaných tématech za účelem odstranění mezilidských bariér. Situační přístup na rozdíl od Anti-Bias přístupu pracuje nejen s kulturními a etnickými odlišnostmi, ale i s odlišnostmi sociálními (situationsansatz.de, 2016). V českém kontextu lze Situační přístup připodobnit situačním metodám, ve kterých se žáci učí konstruktivně řešit různé typy problémů, regulovat jednostranně zaměřené emotivní postoje a navrhopvat řešení reálných životních situací a konfliktů, se kterými mohou přijít do styku. To potvrzují i mnozí autoři (Skalková, 2008; Zormanová, 2012; Maňák, Švec, 2003), kteří uvádějí za stěžejní téma diskuzí v situačním přístupu zkušenosti dětí, zatímco v situačních metodách vybírá náměty pro diskuzi učitel.

---

<sup>1</sup> Kinderwelten (v překladu dětské světy) je odborné pracoviště věnující se výchově a vzdělávání k vědomé práci s předsudky (situationsansatz.de, 2016).

<sup>2</sup> Jedná se o pedagogický přístup pracující s životními zkušenostmi dětí. Na rozdíl od *Situationsorientierten Ansatz*, se kterým by neměl být zaměňován, má pevně stanovenou koncepci (situationsansatz.de, 2016).

V metodě Persona Dolls jsou stejně jako u situačních metod diskutovány situace ze života dětí. Na rozdíl od situačních metod však nedochází k podrobné analýze představené situace, ale je zde kladen důraz na emotivní a postojovou složku všech zúčastněných. Z navržených řešení pak nejsou vybírána ta nejcennější, ale žáci si poskytují vzájemnou zpětnou vazbu, na jejímž základě si každý z nich utváří individuální verzi řešení, jehož účelnost může v budoucnu ověřit realizací (Azun a kol., 2009). Přidaným autorským prvkem je v metodě Persona Dolls práce s rekvizitou, látkovou panenkou. Tímto prvkem se metoda liší od výše zmíněných pedagogických přístupů a transformuje jejich principy do nového pojetí výuky zaměřené na práci s předsudky.

### 2.1.2 Metody Persona Dolls v kontextu stávajících výukových metod

Pro úplnost charakterizace metody Persona Dolls je v následující kapitole uveden její popis z metodologického hlediska. Vzhledem k absenci jednotné klasifikace vyučovacích metod v pedagogické literatuře a s ohledem na rozsah práce, byla pro vymezení metody vybrána klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece, který používá kombinovaný pohled na výukové metody a uvádí tak komplexní přehled metod z různých aspektů (Maňák, Švec, 2003).

Z komplexního pohledu jsou výukové metody členěny podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Maňák a Švec dělí výukové metody do tří skupin, jež jsou hierarchicky uspořádány v pořadí od nízké po vysokou míru vazeb takto: metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní (Maňák, Švec, 2003).

V dílčích prvcích se metoda Persona Dolls v nejvyšší míře shoduje s **metodami aktivizačními**, a to s **metodou diskuzní** a **metodou situační**.

Maňák a Švec popisují metodu diskuzní jako: „*Takovou formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108). Dále doporučují Maňák a Švec využití metody diskuze v případech:

- „*kdy lze mít na jevy, fakty a problémy různé názory,*
- *kdy jde o to, seznámit se s novými nebo zajímavými poznatky nebo zkušenostmi,*



- *týká-li se téma hodnotových postojů,*
- *při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě,*
- *méně vhodná jsou témata obsahující objektivně nesporná fakta, která jsou pravdivá, proti nimž nelze vznášet námitky.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108)

Metoda Persona Dolls vykazuje shodu se všemi výše zmíněnými požadavky, a proto ji lze považovat za diskuzní metodu. Je nutno však specifikovat výstavbu a charakter diskuze v pojetí této metody. Protože je metoda využívána především u předškolních dětí, které nemají s diskuzí tolik zkušeností jako žáci a studenti, neprobíhá diskuze na základě zavedeného řádu, ale je neustále moderována učitelem (v roli „tlumočníka panenky“). Jednotlivé fáze diskuze jako: sdělení tématu, položení otázek, výměna názorů, zdůvodňování a shrnutí výsledků diskuze, zůstávají zachovány (Felcmanová a kol., 2015, s. 47).

Se situační metodou se metoda Persona Dolls shoduje z hlediska volby učebního obsahu, který je metodou předáván. Situační metody jsou využívány k řešení problémů, či problémových situací, které odráží situace jejich aktérů a ostatních lidí v reálném životě. Situační metody slouží především k analýze složitých společenských jevů a osvojování dovedností správného rozhodování ve složitých případech a v nezvyklých situacích. Ve školním prostředí jsou situační metody přizpůsobeny intelektu a potřebám žáků daného věku a obsahu a cílům vzdělávání (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Shodu nalézá metoda Persona Dolls se situační metodou z hlediska volených témat. V lekcích s panenkou jsou rozebírány problémové životní situace z života dětí. Respektovány jsou též jednotlivé fáze situačních metod, kterými jsou: seznámení žáků se situací, identifikace problému, získávání dalších informací k problému, návrhy řešení problému, diskuze nad navrženými návrhy a navržení jednotného konečného řešení.

Dílčí shody zaznamenává metoda Persona Dolls s metodami slovními, konkrétně s **metodou vyprávění a metodou rozhovoru**. V rámci lekce je metoda vyprávění realizována ve fázi sdělování příběhu panenkou. Protože je vyprávění obvykle delší a sdělovaná situace je zasazena do určitého kontextu, aby zvýšila motivaci dětí k poslechu, můžeme vzhledem k povaze sdělování příběhu a jeho délce označit tuto fázi lekce jako

metodu vyprávěcí. Zbylé rysy situační metody si ale i v rámci vyprávění metoda ponechává, panenka vypravuje zpočátku příběh nezaújatě, bez sdělení vlastních postojů a stanoviska ke sděleným skutečnostem. Protože metoda klade na pojmenování pocitů a emocí velký důraz, vyptává se panenka dětí nejdříve na jejich zkušenosti se sdělenou situací a pocity, které v nich vyvolává a až poté dodává další informace k problémové situaci na základě dotazů ze strany dětí. V koncové části lekce panenka sdělí k vyprávěnému příběhu své stanovisko, čímž dostává příběh stejně jako u metody vyprávění autentickou podobu a dramatické napětí. Dobře podané emocionální vyprávění navozuje v dětech pocit reálnosti a zúčastněnosti. Na důležitost emocionálního náboje vyprávění poukazují i Maňák a Švec, podle nichž takto pojaté vyprávění navozuje v posluchačích pocit spoluúčasti na sdělovaných událostech a jejich prožitkovou angažovanost, čímž se zvyšuje pravděpodobnost osvojení sdělovaného učiva (Maňák, Švec, 2003, s. 55).

V diskuzním kruhu jsou často otevírána témata ze strany dětí v reakci na příběh sdělovaný panenkou. Protože děti nejsou v diskuzi zběhlé jako dospělí lidé, často nereagují na sdělované názory v kruhu mezi sebou, ale diskutují daný problém buď ve dvojici se spolužákem sedícím v těsné blízkosti, nebo s panenkou (učitelem). Takovému jevu lze předcházet adekvátním používáním metody a všech jejích potenciálů. Azun i Felcmanová doporučují pedagogům neustále vyzývat žáky ke společnému sdílení vlastních zážitků, jež podporuje diskuzní charakter metody a spoluúčast všech účastníků lekce na učebním procesu (Azun a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015).

Potřeba monologického vyprávění se však projevuje v praxi hojně. V této souvislosti upozorňuje Vágnerová na zralost dětí pro různé druhy činností a formy práce (Vágnerová, 2012). Na základě poznatků vývojové psychologie lze vysvětlit výskyt drobných rozhovorů během lekce dvěma hlavními příčinami. Tou první je doznívání dětského egocentrismu vzhledem k věkovým skupinám žáků, které se účastní lekcí. Druhým důvodem je pak osvojování principů metody a tím pojeným dovednostem (princip diskuze a principu naslouchání).

V tomto provedení můžeme tedy konstatovat, že dalším dílčím prvkem lekce je též **metoda rozhovoru**. Výukový rozhovor je většinou pedagogy pojednáván jako prostředek aktivizace žáků, zde konkrétně je rozhovor zapojený jako prostředek motivace. Pomocí

rozhovoru panenky s jednotlivými žáky pedagogové zapojují žáky do společné diskuze nad předloženým novým tématem (Zormanová, 2012, s. 48).

Zvážíme-li ale hierarchické uspořádání metod v této klasifikaci, pak je nutné označit metodu Persona Dolls jako metodu aktivizační, neboť tato kategorie metod je z hlediska edukačních vazeb nadřazena skupině metod slovních (Zormanová, 2012).

Dle klasifikace inovativních metod pak můžeme metodu Persona Dolls označit též za metodu inovativní, neboť za takovéto metody považujeme ty skupiny metod, jež jsou souhrnně označovány jako metody aktivizační a metody komplexní (Zormanová, 2012, s. 55).

Na základě provedeného rozboru výukových metod můžeme metodu Persona Dolls popsat jako inovativní aktivizační metodu fungující na principu kombinace metody diskuze a situační metody, a jež ve svých jednotlivých strukturních prvcích kombinuje metodu rozhovoru s metodou vyprávění.

## **2.2 Cíle metody Persona Dolls**

Metoda si klade za svůj primární cíl vychovat v dětech silné osobnosti, které si jsou vědomé sebe samých v oblasti sebepojetí a v budoucnu budou schopny utvářet nezaújaté postoje vůči druhým lidem v oblastech jejich vzhledu a chování. S problematikou posuzování lidského chování je metoda zaměřena na negativní lidské projevy v oblasti setkání s diverzitou<sup>3</sup>. Žáci se učí především rozpoznávat a pojmenovat projevy diskriminace<sup>4</sup>. Hlavním přínosem metody v této oblasti je pak apel na aktivní zapojování dětí vůči těmto projevům (Felcmanová a kol., 2015, s. 14).

Způsob naplňování celkového zaměření metody je na základě východiska metody z dvou výše zmíněných pedagogických přístupů zabývajících se vědomou prací s předsudky

---

<sup>3</sup> Pojem diverzita je vysvětlován českými ekvivalenty: „*různost, rozmanitost, rozdílnost, různorodost*“ (Klimeš, 2005, s. 128).

<sup>4</sup> Diskriminaci je rozuměno: „*Omezování nebo upírání práv určitým skupinám obyvatel z důvodů etnických, náboženských, jazykových aj.*“ (Hartl, Hartlová, 2010)

rozpracován do čtyř dílčích vzdělávacích cílů. Cíle přejímá metoda od pedagogického přístupu Anti-Bias Approach, jenž je jedním z jejích východisek (Azun a kol., 2009, s. 10). Autorky německé metodiky uvádějí ve své publikaci tyto čtyři vzdělávací cíle:

- „posílit sebevědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých (skupin) (cíl 1);
- umožnit dětem zažít rozmanitost (cíl 2);
- podnítit kritické myšlení vůči předsudkům, jednostrannosti a diskriminaci (cíl 3);
- podpořit děti, aby vystupovaly proti předsudkům a diskriminaci (cíl 4).“ (Azun a kol., 2009, s. 12)

Jednotlivé cíle jsou v lekcích realizovány formou otázek, které klade žákům panenka po vyprávění příběhu. Cíle se vzájemně doplňují, jejich uvedení je podmíněno jejich hierarchickým uspořádáním. K jednotlivým cílům je doporučováno se neustále cyklicky navracet a rozvíjet je u dětí rovnocenně. V praxi tato podmínka znamená, že při dosahování jednotlivých cílů je dáno jejich pevné pořadí (Uvedení cíle s vyšším číslem předchází naplnění cíle s číslem nižším.), ale četnost lekcí k danému cíli vychází z povahy dětské skupiny, v níž je metoda realizována (Azun a kol., 2009, s. 9).

Školitelé metody Azun a Felcmanová sice poskytují učitelům doporučení přibližného pořadí lekce, v níž může být uveden další cíl, ale skutečné pořadí lekce k seznámení žáků s vyšším cílem musí zvážit učitel (Azun a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015). Ověřování míry osvojení příslušných cílů probíhá formou diskuze či sady otázek ze strany panenky, a to vždy na konci lekce nebo v úvodu lekce následující. V momentě, kdy učitel na základě výpovědí ze strany dětí dojde k závěru, že děti již získaly všechny potřebné znalosti a dovednosti k práci s následujícím cílem, uvede prostřednictvím panenky nové téma pro diskuzi (Felcmanová a kol., 2015).

Prostřednictvím **cíle 1** děti a posilují své vědomí o vlastní identitě. Spolu s panenkou žáci popisují své vnější znaky a v rámci lekcí následujících dochází k poznání znaků vnitřních, tj. charakterovým rysům, způsobům chování a vystupování před ostatními lidmi apod. Práce s tímto cílem je proto pro všechny následující aktivity stěžejní a cíli 1 je věnováno několik lekcí (Felcmanová a kol., 2015, s. 52).

V rámci **cíle 2** jsou dětem představovány různé formy rozmanitosti. Žáci se učí odlišovat společné a rozdílné znaky u představovaných sociálních skupin. V lekcích se pracuje především se zkušenostmi dětí. Žáci mají v diskuzi prostor pro vyprávění vlastních zážitků a situací v souvislosti se setkáním s diverzitou. Žáci se učí dívat na svět očima druhých lidí. (Felcmanová a kol., 2015, s. 53)

**Cíl 3** rozvíjí ve schopnosti kritického uvažování. V rámci lekcí se děti dozvídají, jakými způsoby se mohou bránit vůči diskriminaci. Žáci se učí dovednosti sebeobrany, ale především pomoci druhým. Důležitost je kladena i na jazykový kód. Žáci se setkávají s rozmanitostí lidského vyjadřování a s konotací, kterou v sobě obsahují některá označení příslušníků různých sociálních skupin. Žáci společně s panenkou sestavují morální hodnoty a diskutují o vlastním žebříčku morálních hodnot, který jim metoda pomáhá formovat. (Felcmanová a kol., 2015, s. 54)

Praktické zaměření metody na reálný život zdůrazňuje **cíl 4**. V lekcích zaměřených na tento cíl jsou děti povzbuzovány k aktivnímu zapojení do společenského dění. Žáci se učí, jak zasáhnout proti nespravedlnosti, kterou uvidí. Vzhledem k věku žáků je kladen důraz i na komunikaci dětí s rodiči. Žáci se učí, že se mohou spolupodílet na sociální zodpovědnosti. (Felcmanová a kol., 2015, s. 55)

Pokud bychom však chtěli souhrnně pojednat o cílech metody, je nutné připojit k popisu i obsah a charakter učiva, které je metodou předáváno. Metoda Persona Dolls si klade za cíl naučit děti žít v diverzní společnosti. Tím, že metoda přináší do výuky nejružnější tabuizovaná témata, učí žáky rovněž kritickému myšlení a základním principům soužití.

### **2.3 Způsob práce s metodou Persona Dolls**

Způsob práce s metodou Persona Dolls má pevně stanovená pravidla. Pro účelné používání metody je nutné, aby učitel pracující s metodou dodržoval zásady stanovené autory metody, kterými jsou: psaní biografie panenky, vedení evaluačního deníku, plánování lekcí dle stanovené struktury a právě plněného cíle (Azun a kol., 2009).

Před samotným zahájením výuky s Persona Doll si nejprve každý učitel vybírá typ panenky (téma panenky) a následně sestavuje panence její biografii. Na základě zvoleného tématu panenky pak učitel plánuje průběh lekce s metodou Persona Dolls. V následujících

kapitolách jsou blíže popsány charakteristiky všech činností, které jsou součástí práce pedagoga realizujícího metodu Persona Dolls.

### **2.3.1 Tvorba biografie a výběr tématu panenky**

Před samotným zahájením realizace lekcí či jejich plánování si pedagogové utváří vizi ohledně hlavních cílů svých lekcí a jejich tematických zaměření. Aby byly lekce tematicky propojeny, je při vyprávění příběhů využívána společná postava všech příběhů, kterou je didaktická pomůcka – látková panenka (dále také Persona Doll).

Při výběru tématu panenky by měli učitelé vycházet především z povahy svých žáků. Před výběr tématu panenky je proto učitelům doporučováno utvořit si přehled o dětské skupině, ve které bude lekce s Persona Doll realizována. Dle Felcmanové by si učitelé měli utvořit stručný přehled o vzhledu, etniku, věku, zálibách a mnoha dalších charakteristikách žáků, které učí a k těmto kategoriím by pak měli dopsat rysy nebo znaky, které v charakteristikách žáků jejich třídy chybí (Felcmanová a kol., 2015, s. 40). Hlavním účelem této činnosti je sestavení takové osobnosti panenky, která umožňuje žákům částečný pocit identifikace, zároveň by měla panenka ale mít určité rysy a vlastnosti, které se ve skupině nevyskytují a mohla tak plnit hlavní cíl metody Persona Doll, kterým je seznamování žáků s rozmanitostí (Felcmanová a kol., 2015, s. 39). Panenka by měla přinášet žákům především takové téma, které je pro děti nové a se kterým se dosud nesetkali nebo téma, které se týká jejich skupiny a na jehož základě by žáci mohli zažít diskriminaci (Felcmanová a kol., 2015, s. 40). Za příklady takových témat jsou uváděny například: Chudoba, nadváha, náboženství, tělesné znevýhodnění, pěstounská péče, gender, vícejazyčnost, barva pleti ad. (Azun a kol., 2009, s. 8). K tomuto účelu slouží učitelům řada různých formulářů a tabulek, které pedagogové obdrží na školeních k metodě Persona Dolls či v přílohách literatury věnující se této metodě. Příklad takové tabulky je uveden v příloze č.1. Jedná se o tabulku pro identifikaci rozmanitosti v dětské skupině od autorky Witney (Withney, 1999, s. 27). Chybějící znaky jsou v tabulce označovány jako *nové informace*. V praxi si každý pedagog může utvářet vlastní verzi tabulky.

Pro sestavení biografie panenky a nalezení ideálního poměru mezi diskuzním tématem a vlastnostmi panenky mají učitelé rovněž k dispozici návodnou tabulku, která učitelům

umožňuje přehled při plánování identifikačních znaků panenky. Příklad takové tabulky je uveden v příloze č. 2 (Whitney, 1999, s. 34).

Přehled jednotlivých informací o panence je důležitý zejména proto, aby učitelé při sestavování biografie nekombinovali u jedné panenky více závažných témat. Každá panenka by měla přinášet pouze jeden výrazný aspekt sociální rozmanitosti. Panenka by měla zároveň odrážet ve většině informacích identické znaky dětské skupiny, ve které je používána. Každé dítě z dané skupiny by zároveň mělo najít s panenkou nějaké shodné identifikační body (Felcmanová a kol., 2015, s.43).

Pro snazší plánování a efektivní využívání metody je jednou z dílčích povinností učitele sestavovat biografii panenky. Biografie je rovněž stěžejní složkou pedagogického deníku k metodě Persona Dolls, který by si na základě doporučení pedagogové měli vést jako nástroj napomáhající k jejich pravidelné sebereflexi (Felcmanová a kol., 2015, s. 44). Biografie panenky by měla obsahovat informace týkající se oblastí identity osobnosti panenky. Jedná se zejména o údaje o panenčině pohlaví a vzhledu. U vybraných panenek odráží zvolené téma panenky. Učitel by proto měl mít rozmyšlené hlavní téma, které panenka bude přinášet do výuky ještě před jejím pořízením. Některé charakteristiky panenky viditelné nejsou, a proto může nad jejich charakterem učitel přemýšlet dlouhodoběji a postupně je dotvářet. Takovými složkami biografie jsou údaje o panenčiných zálibách, oblíbených aktivitách a vlastnostech.

Příklad biografie panenky je uveden v příloze č. 3. Jedná se o biografii Persony Dolls Huga, s níž realizuje své lekce učitelka B, jež se zapojila do výzkumného šetření v praktické části této práce.

Pro snazší sestavování biografie panenky mají učitelé k dispozici vzorový formulář přiložený v příloze č.4. Formulář byl navrhnut v rámci realizace praktické části této práce za spolupráce studentek Pedagogické fakulty a slouží pedagogům jako podpůrný materiál při sestavování biografie panenky.

Tvorba biografie panenky má procesuální charakter a učitelé na ní pracují po celou dobu používání metody. Doplnovány jsou především nové údaje týkající se panenčiných zážitků a zkušeností, neboť vychází z reakcí na informace a podněty od dětí během lekcí.

Biografie se tak může pedagogům inspirovat při volbě tématu následující lekce a psaní příběhu, který bude panenka dětem sdělovat.

### 2.3.2 Pojetí panenky a role učitele při práci s metodou Persona Dolls

Na roli panenky v lekci lze nahlížet dvěma pohledy. Prvním pohled je **didaktický**, druhý **metodický**. Z obou pohledů se díváme na panenku jako na prostředek výuky, v jednotlivých náhledech je však tomuto předmětu přikládán jiný význam. Zatímco z didaktického hlediska zastává panenka ve výuce roli prostředku ve významu pomůcky, na kterém je názorně dokládáno učivo, z metodologického hlediska má panenka ve výuce postavení vyšší a je označována za prostředek ve významu realizačního prostředku výuky.

Z didaktického hlediska charakterizuje prostředek Skalková jako: „*všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu.*“ (Skalková, 2007, s. 249)

Výše zmíněnou „vyšší“ úroveň pohledu na didaktický prostředek dokládá náhled na prostředek z pohledu metodiky dramatické výchovy. Z hlediska dramatických metod je práce s panenkou řazena do metod materiálově-věcných, konkrétně se jedná o metodu práce s rekvizitou – věcí. Důležitost pojmání panenky v pozici realizačního prostředku výuky popisuje i J. Valenta: „*Rekvizita je věc, která „hraje či alespoň vystupuje“, je to pohyblivý předmět, který snadno přemisťujeme. Jeho úkol není jen doplňkový či pasivní. Rekvizita prohlubuje důvěru ve hru, je realitou ve světě fikce, pomáhá aktivovat zkušenost a podněcuje chování a jednání hráče, inspiruje jej apod.*“ (Valenta, 2008, s. 212)

Je důležité však odlišovat způsob práce s rekvizitou od práce s loutkou. Na rozdíl od loutky zůstává rekvizita po celou dobu lekce nehybnou a proměňuje se jen v určitých významných částech lekce nebo vůbec. V této souvislosti zmiňuje Valenta i tzv. mimorolový rámec, ve kterém zastává rekvizita (věc) funkci věci jako takové, a zároveň uvádí jistou paralelu k metodám slovním, ve kterých věci vyvolávají při takovémto způsobu zapojení do výuky imaginativní hru (Valenta, 2008, s. 213).

Děti účastníci se lekce metody Persona Dolls by vždy měly vědět, že hrají s učitelem „hru,“ a neměla by v nich být nadbytečně podporována idea panenky- živoucí bytosti (Felcmanová a kol., 2015, s. 28). Při práci s panenkou je proto nutné dodržovat několik zásad. Pedagog by měl vždy působit v lekci jako překladatel panenky a ne jako její dabér. V praxi je tato skutečnost realizována i fyzickým zacházením s panenkou. Persona Doll by měla sedět u učitele na klíně. Učitel by se měl k panence v odpovídajících intervalech naklánět, aby si vyslechl informace a následně je sdělil nahlas dětem. Protože panenka



vypadá jako skutečné dítě, paní učitelka by s ní měla i tak zacházet (Felcmanová a kol., 2015, s. 30). Učitel by neměl brát panenku jako běžnou pomůcku do výuky a neměla by proto ani zůstat ve třídě spolu s ostatními didaktickými pomůckami či hračkami. Panenku by měl mít pedagog uschovanou mimo dosah či viditelný přístup dětí. V ideálním případě je doporučováno uložení panenky v jiné místnosti, aby mohla do lekce přicházet spolu s učitelem „jako host“ (Felcmanová a kol., 2015). Obzvlášť v předškolních zařízeních se panenky těší velké oblibě. Děti se většinou chtějí panenky dotýkat a zapojovat ji do her. Zde záleží na uvážení pedagoga, jak bude s panenkou zacházeno. Opět však platí, že by se panenka měla her účastnit pouze jako divák (neživý předmět), nikoli jako aktér (Azun a kol., 2009, s. 17). Felcmanová v této souvislosti upozorňuje na důležitost osobního fyzického kontaktu dětí s panenkou. Dětem by měl být poskytnut dostatečný prostor pro seznámení s panenkou, neboť je tak posilováno utváření vzájemných vazeb dětí a panenky (Felcmanová a kol., 2015, s. 28).

Respektující chování a pravidlo hry by se měly projevit i v oblasti vyjadřování. Během lekcí zastávají pedagogové roli překladatele, ale i průvodce lekcí. Během diskuze tak střídají promluvy v různých osobách. Učitel sděluje ve 3. osobě příběhy a pocity panenky, které si vždy vyslechne. Zároveň ale mluví i za sebe jako učitele v 1. osobě. Pro jednotlivá sdělení by neměl učitel měnit barvu hlasu, rovněž by neměl panenku dabovat. Důležitým kritériem pro identifikaci promluv je nejen naklonění učitele k panence, ale také volba slovní zásoby, která by měla při interpretaci sdělení panenky odpovídat dětskému způsobu vyjadřování a odpovídající slovní zásobě (Felcmanová a kol., 2015, s. 30).

### 2.3.3 Plánování lekcí

Před každou lekcí by měl učitel mít připravený vyučovací plán. Součástí plánu by měla být struktura příběhu, který bude panenka vyprávět dětem, a seznam otázek, které bude učitel dětem klást. Azun doporučuje mít strukturu vyprávění včetně důležitých slov „v hlavě“, aby nebyla narušena autenticita metody (Azun a kol., 2009, s.18). Před realizováním každé lekce by měl učitel provést přípravu, ve které se ubezpečí, že je obeznámen s příběhem panenky, tématy, které s dětmi v lekcích již řešil, cílem a tématem lekce, již má aktuálně v plánu realizovat (Azun a kol., 2009).

Pedagogové v praxi pojmají plánování lekce individuálně. Přípravy jednotlivých učitelů se vyskytují v podobě od dílčích listů psaných rukou po systematizované pedagogické deníky či knihy se souborem příprav. Lektoři metody Persona Dolls pedagogům doporučují vedení pedagogického deníku, ve kterém by měly být evidovány všechny aktivity, které se udály před, při i po realizaci lekce s Persona Dolls (Felcmanová a kol., 2015, s.67). Součástí deníku by měly být rovněž informace týkající se tématu panenky. Učitel by se měl před zahájením realizace metody Persony Dolls informovat o problematice, kterou bude představovat dětem, aby mohl odpovídat na dotazy ze strany dětí (Felcmanová a kol., 2015, s. 45). Příklady plánování lekce jsou uvedeny v příloze č. 5. Jedná se o přípravu na lekci sepsanou učitelkou A, zapojené do výzkumného šetření této práce. Příprava obsahuje osnovu příběhu, který vyučující vyprávěla dětem a soubor otázek. Součástí přílohy je i přepis této přípravy do elektronické podoby.

Součástí výuky metodou Persona Dolls je také zapojení pedagogů do práce se souborem vlastních profesních kvalit. Po odučení každé lekce je pedagogům doporučováno, aby zpětně vyhodnotili, jak se jim dařilo naplnit stanovené cíle a co se během lekce událo. K tomuto hodnocení mají učitelé k dispozici evaluační formuláře. Příkladem takového formuláře je i evaluační dotazník, který dostávají pedagogové účastníci se školení pro výuku metodou Persona Dolls pořádaném společností *Člověk v tísni o.p.s.* Náhled na dotazník je uveden v příloze č.6. Reflexe mohou ale zaznamenávat i jiným libovolným způsobem, např. do pedagogického deníku. Jako podstatné složky této evaluace uvádí Felcmanová tyto údaje:

- „kdo na lekci byl;
- *téma lekce;*

- *detaily o panence;*
- *cíle;*
- *plán na příště;*
- *co děti aktuálně řeší a na co je možné reagovat.* “ (Felcmanová a kol., 2015, s. 66)

Z těchto údajů by pak měli učitelé vycházet při plánování a realizaci dalších lekcí. Samotný plán lekce je řízen předem danou strukturou, která zajišťuje jednotný charakter všech setkání dětí s panenkou a specifickou této metody (Felcmanová a kol., 2015, s. 47).

### **2.3.4 Struktura lekce a její průběh**

Ústředními principy pro plánování lekcí metody Persona Dolls jsou východisko ze životních zkušeností dětí, téma panenky a aktuální naplňovaný cíl příslušnou skupinou. Celá realizace lekce metody Persona Dolls probíhá tak, že za dětmi přichází panenka s příběhem a děti vnímají lekci jako setkání s panenkou – hostem (Felcmanová a kol., 2015, s. 8).

Pro efektivní používání metody Persona Dolls do výuky je důležitá zejména příprava učitele v oblasti plánování. Důraz je kladený především na povahu otázek, jimiž jsou naplňovány jednotlivé cíle a psaní příběhu, který bude panenka dětem vyprávět (viz předcházející kapitoly).

Struktura lekcí má jednotnou doporučovanou formou. Celá lekce sestává z pěti částí, které navrhuji autoři takto:

1. „*Úvod/ představení*
2. *Popis situace*
3. *Identifikace pocitů*
4. *Diskuze a zpracování řešení*
5. *Uzavření příběhu.*“ (Felcmanová a kol., 2015, s. 47)

Povaze jednotlivých částí lekce je třeba věnovat vyšší pozornost, vzhledem k již výše zmíněné propojenosti částí lekce a jejího cíle a dále pak vzhledem k propojenosti cílů a aspektu panenky a v neposlední řadě ve zřeteli k probíranému tématu a charakteristice skupiny, ve které je lekce realizována. Hlavním úkolem pedagoga je nalézt rovnováhu mezi jednotlivými částmi, neboť dle Felcmanové není hlavní náplní lekce odvyprávění příběhu panenky, ale podnícení dětí k rozhovoru nad tématem, který panenka svým příběhem vnesla (Felcmanová a kol., 2015, s. 47).

Podstatná část metodik je věnována rovněž povaze rozhovoru, který v rámci lekcí pedagogové s dětmi vedou. Otázky kladené dětem by měly být otevřené a směřující k identifikaci pocitů, vcitování se do situace panenky a přemýšlením nad řešením předložené problémové situace (Felcmanová a kol., 2015, s. 47).

## **2.4 Podmínky pro realizaci metody Persona Dolls**

Volba výukových metod a jejich povaha úzce souvisí s povahou výukového procesu a podmínkami v nichž se odehrává. Ke každé metodě se hodí jiné organizační formy výuky, uspořádání učeben pro činnost a jiná cílová skupina žáků (Maňák, Švec, 2003, s. 9). V následujících kapitolách jsou proto přiblíženy podmínky pro funkční využívání metody uváděné jejími představiteli.

### **2.4.1 Prostředí pro realizaci metody Persona Dolls**

Pro práci s metodou Persona Dolls je autorkami německé metodiky doporučován diskuzní kruh. Autorky apelují na učitele, aby dbali co možná nejpříjemnějších podmínek prostředí pro uskutečnění diskuze. Při diskuzi mohou děti sedět na koberci, polštářích či židlích, přičemž by měla zůstat zachovaná kruhová forma (Azun a kol., 2009, s. 17).

Prostředí pro výuku doporučují autoři metody odlišit od běžné výuky, a to zejména z důvodu, že mají žáci daný prostor spojený s běžnou výukou a mohli by se na diskuzi těžko soustředit. Felcmanová doporučuje změnu třídy, místa ve třídě, kde se odehrávají diskuze, či jiný způsob odlišení zvolený učitelem dle charakteru dané skupiny dětí a výukového prostředí (Felcmanová a kol., 2015, s. 32).

### **2.4.2 Charakteristika dětské skupiny**

Za nejvhodnější počet dětí považují autorky skupinu osmi až deseti dětí (Azun a kol., 2009, s. 17). Autoři české metodiky posouvají velikost skupiny na vyšší hodnotu, a to na počet kolem dvanácti (Felcmanová a kol., 2015, s. 32). Tento počet je však stále velmi malý vzhledem k počtu dětí docházejících do školní třídy na základní škole.

Délka lekce metody Persona Dolls se vždy odvíjí od jejího tématu a počtu dětí v diskuzním kruhu. Na základě pilotního ověřování metody v praxi uvádí Azun orientační dobu trvání lekce mezi deseti až třiceti minutami (Azun a kol., 2009, s. 17). Toto časové rozpětí délky lekce potvrzuje i Felcmanová, která dále upřesňuje doporučenou délku lekce na 15 min, přičemž odkazuje na závislost doby lekce na věku dětí (Felcmanová, 2015, s. 32).

Za vhodný věk dětí pro práci s metodou Persona Dolls je považováno věkové rozmezí od tří do devíti let, přičemž je uváděna i možnost realizace lekcí u dětí starších. Za horní věkovou hranici věku uvádí Felcmanová dvanáct let (Felcmanová a kol., 2015, sr. 32).

Za dílčí cíl zkoumání byla v praktické části zvolena oblast organizace výukové lekce. V praxi budou zkoumány možnosti realizace metody v základních školách z hlediska počtu dětí, časových možností pro realizování lekce a prostředí pro umístění diskuzního kruhu. Zjišťována bude především skutečnost, zda se je pro prostředí základní školy nutný vznik zcela jiných podmínek (myšleno místo k edukaci metodou Person Dolls), nebo zda se může vycházet z výše zmíněných doporučení.

## **2.5 Možná úskalí při realizaci metody Persona Dolls**

Pedagogické inovace prochází při počátcích svého zavádění mnoha nástrahami. Jednou z hlavních překážek, kterým jejich realizátoři na počátku čelí, je nepochopení ze strany kolegů. Zdánlivé nepochopení většinou pramení z neinformovanosti a z nedostatečného uzpůsobení prostředí pro zavedení inovace. Učitel zavádějící novou metodu je v roli inovátora a obhájce. Cílem takového učitele je na počátku především ověřit nové postupy v praxi a popsat principy jejich fungování. Přijít s metodou ke svým žákům, když neví, jak budou metodu vnímat (Mazáčová, 2008).

Přinášení nových prvků do stávajících systémů je pojeno s řadou překážek. Dle Peciny a Zormanové vznikají úskalí v přijímání inovací u všech osob podílejících se na utváření

učebního prostředí (Pecina, Zormanová, 2009). Můžeme tedy hovořit v oblasti účastníků učebního procesu o překážkách na straně učitele, strany vedení školy, i u žáků.

Stejně jako u popisu metody samé je nutné i při uvádění překážek při její implementaci do praxe zaměřit se na vzájemné vztahy a interakce dvou hlavních činitelů podílejících se na vyučovacím procesu – žáka a učitele (Maňák, Švec, 2003, s. 21). K hlavním překážkám na straně učitele uvádí většina autorů časovou náročnost, materiální podporu a uplatňování všech učitelských kompetencí. Kotrba a Lacina upozorňují v souvislosti s časovou náročností především v oblasti plánování výuky a formy aktivizačních metod (Kotrba, Lacina, 2007). Aktivizační metody dle těchto autorů vyžadují mnohem více času pro svou realizaci (také pro jejich přípravu), proto by měly tvořit převážně doplňkovou formu vyučování (Kotrba, Lacina, 2007, s. 27).

Předmětem výzkumu této práce je míra zapojení metody Persona Dolls do vyučovacího procesu. Autoři metody doporučují využívat metodu minimálně jednou za měsíc, nejkratším intervalem pro jednotlivé „návštěvy panenky“ by měl být časový rozestup čtrnáct dní (Felcmanová a kol., 2015, s. 32). V tomto smyslu by metoda naplňovala pojetí aktivizační metody jako doplňkové činnosti. Zároveň je časovými rozestupy zabráněno „přesycenosti dětí“ touto metodou a panenka se tak nemůže stát ústřední motivačním prvkem výuky.

Učitel pracující metodou Persona Dolls by měl být pro realizaci metody řádně připraven v rámci vzdělávacího kurzu pořádaným společností *Člověk v tísni, o. p. s.* Dílčí překážkou může být nerespektování doporučených zásad a postupů při realizaci lekcí. V praxi se projevují tyto překážky dodáváním osobního vkladu do metody ve víře lepšího přizpůsobení metody pro individuální výukový styl učitele. Autoři metodik varují především před uplatňováním negativních návyků učitelů z běžné výuky (Azun a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015). Takovými návyky jsou dle Felcmanové např.: moralizování, využívání metody k terapeutickým účelům, předávání osobních postojů jako vzorců chování či dabování panenky (Felcmanová a kol., 2015, s. 59).

## **2.6 Cíle metody Persona Dolls pohledem hraničních pedagogických věd**

Pro celkový pohled na metodu a možnosti případných úskalí při jejím aplikování v praxi je nutné zmínit i pohled na metodu z oblasti dvou hraničních pedagogických disciplín –

vývojové psychologie a interkulturní psychologie. Pro práci pedagogů je nutné objasnit především oblast emočního vývoje dětí, morálního vědomí a sebepojetí. Z interkulturní psychologie je pro práci s metodou Persona Dolls důležitý popis principu utváření a předsudků u dětí a jejich charakter. Pro práci s metodou je uváděn jako doporučovaný věk dětí v rozmezí od tří do dvanácti let (Felcmanová a kol., 2015, s. 30). Z hlediska vývojové psychologie představuje uváděné rozmezí možnost výuky metody Persona Dolls ve třech vývojových obdobích dětí. Jedná se o předškolní věk (3 – 6 let) a první dvě období školního věku dětí (raný školní věk 6 – 9 let, střední školní věk 9 – 12 let). Faktorem, který by neměl být při jakémkoli vzdělávacím či výchovném působení na děti opomíjen, je specifická jednotlivých vývojových období a s ním spojené požadavky na jeho charakter (Vágnerová, 2012). Vzhledem k zaměření této práce jsou následující kapitoly věnovány převážně vývojovým obdobím, v nichž se nacházejí žáci primární školy (raný školní věk a střední školní věk).

### **2.6.1 Školní věk a jeho specifika**

Vstup do školy je pro dítě důležitou sociální událostí. Vágnerová v této souvislosti označuje školní věk jako „*období oficiálního vstupu do společnosti*“ (Vágnerová, 2012, s. 255). Dítě si vstupem do školy osvojuje novou roli, stává se školákem. Způsob prožití školních let ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti nejen v průběhu zbývajících vývojových etap dětství a dospívání, ale podílí se zásadním způsobem na utváření sebepojetí dítěte, budoucího dospělého jedince.

Děti školního věku jsou charakteristické snaživostí. V tomto období je hlavním cílem každého jedince uspět, prosadit se a zavděčit se. Děje se tak na základě vnitřních potřeb dítěte, rovněž také v důsledku vnějších požadavků společnosti, neboť dítě ve škole potvrzuje své kompetence a schopnost plnit předem stanovené povinnosti. Touha prosadit se je v okolí dítěte všeprostopupující, neboť dítě je členem mnoha sociálních vztahových skupin. Ve všech těchto skupinách má potřebu uspět, být pozitivně hodnoceno a akceptováno (Vágnerová, 2012).

Metoda Persona Dolls vychází z věkových zvláštností tohoto období. V lekcích je podporováno utváření pozitivního sebepojetí žáků způsobem vedení lekce. Jedním z úkolů pedagoga je rovněž podporovat děti při sdělování jejich zážitků a oceňování všech poznatků, které vyslovují v diskuzním kruhu (Azun a kol., 2009, s. 10).

### **2.6.2 Přípravenost dětí školního věku na práci emocemi**

Během lekcí metody Persona Dolls je u dětí rozvíjena schopnost empatie, respektu, péče o druhé lidi (Felcmanová a kol., 2015, s. 8). Děti se učí identifikovat a pojmenovat své emoce. Na základě těchto schopností jsou pak děti schopné chápat vlastní pocity a způsoby sebevyjádření. Práce s emocemi umožňuje dětem rovněž chápat chování ostatních lidí a schopnost úměrně na ně reagovat (Felcmanová a kol., 2015, s. 75).

V dětském věku dochází u člověka k významným vývojovým změnám. Způsob formování dětského organismu za působení vnějších vlivů je později promítán do chování a jednání dospělého jedince. Během období školního věku dochází u dětí k celkovému zrání organismu, především CNS (centrální mozkové soustavy), což se projevuje ve zlepšení reakcí dětí na vnější podněty, schopností koncentrace dítěte na činnost, schopností regulace svého jednání a zvýšením emoční stability (Vágnerová, 2012, s. 305).

Pro práci s metodou Persona Dolls jsou významné zejména ty poznatky z vývojové psychologie týkající se schopnosti dětí pracovat s emocemi a diskutovat o nich. Vágnerová se v této souvislosti zmiňuje o školním věku jako o prvním věkovém období dětí, kdy je možné takováto témata otevírat a podporovat tak emoční rozvoj dětí (Vágnerová, 2012). Hlavním důvodem je dle Vágnerové propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování (Vágnerová, 2012, s. 305). V období školního věku dochází u dětí teprve k prvním schopnostem orientace dětí v emočních projevech. Dítě školního věku si již dokáže uvědomit, co si člověk myslí, při prožívání konkrétní emoce. Školáci si tak dokáží představit, jak se mohou cítit lidé v různých situacích (Vágnerová, 2012, s. 306).

Dalším důležitým předpokladem pro práci s metodou Persona Dolls je schopnost dětí rozpoznávat emoce druhých lidí a diskutovat o nich. V období školního věku by měly být děti již takovéto práce s emocemi schopné, neboť dle Vágnerové dochází u dětí ve školním věku k poklesu dětského egocentrismu, na základě něhož jsou děti schopné a ochotné vnímat emoce druhých (Vágnerová, 2012, s. 305).

V této souvislosti poukazuje Vágnerová rovněž na další rozvíjející se schopnost – schopnost mluvit o pocitech jiných lidí (Vágnerová, 2012). Protože děti emocím lépe rozumějí, jsou schopné je i popsat a diskutovat o nich. Výrazná je především potřeba dětí hodnotit veškeré emoce, se kterými se setkávají, tzn. emoce vlastní i emoce cizích lidí. Oproti předškolákům jsou děti raného školního věku již schopné utvářet hodnotící soudy



o projevech emocí druhých lidí. Takovýchto soudů by nebyly děti předškolního věku schopné především pro absenci zdůvodnění důvěryhodného podkladu pro takovýto úsudek (Vágnerová, 2012, s. 307).

Pro práci s metodou Persona Dolls je podstatné také to, že je doplňuje prostor pro jakousi „kultivaci těchto soudů“ a způsobu sdělování emocí. Možnost emočního sdílení je důležité nejen pro období školního věku. Možnost reflektovat vlastní emoce s ostatními probouzí v lidech emoční oporu po celý život. U dětí podporuje sdílení emocí s ostatními rozvoj orientace žáků v emoční oblasti lidské psychiky. Žáci se tak učí porozumět ostatním lidem.

Pro práci s metodou Persona Dolls, zejména pro práci s prvním cílem metody, je důležité, že si žáci školního věku v rámci zpřesňování sebepojetí rovněž vyvíjejí sebehodnotící emoce. Pedagog pracující s metodou Persona Dolls by měl klást důraz na sdělování věcně správných informací o identitě dětí ve skupině. Učitel by měl rovněž dbát na sdělení pozitivních a objektivních soudů o ostatních lidech.

### **2.6.3 Morální uvažování dětí školního věku**

Pro práci s metodou Persona Dolls je podstatné, jak školáci dokáží posoudit míru přijatelnosti chování ostatních lidí v určitém kontextu.

Dle Vágnerové školák sice chápe význam a rozlišnou povahu pravidel, kterými se řídí společnost, nehodnotí však kriticky jejich obsah ani nezvažuje okolnosti, ve kterých mají být dodržována (Vágnerová, 2012, s. 351). V tomto věku děti již chápou, že existuje správné a špatné chování a že za nedodržování jistých společenských pravidel hrozí sankce.

Pro žáka prvního stupně základní školy je pravidlo přikázaný způsob chování nastolený autoritou, se kterou se nepolemizuje. Významný je v tomto věku především vztah k takovýmto autoritám. Dítě mladšího školního věku většinou všechna pravidla respektuje, neboť je váže k jejich zadavatelům citový vztah a dotyčnému se chtějí zavděčit. Zároveň hodnotí školáci své chování stále egocentricky a vždy zvažují, zda budou za dané chování odměněni či potrestáni. Mladší školáci ještě nemají zvládnutou autoregulaci v této oblasti a snadno podlehnou vnitřním pohnutkám pro určitou činnost před doporučeným způsobem chování (Vágnerová, 2012, str. 352).

Děti mladšího školního věku dokáží sice správně posoudit špatné chování ostatních dětí k autoritě, negativní projevy v rámci vrstevnické skupiny však neberou jako tolik vážné porušení pravidel. Špatné chování v rámci vrstevnické skupiny dokáží žáci dle Vágnerové vnímat až ve středním školním věku (Vágnerová, 2012 str. 352).

Žáci mladšího školního věku však již dokáží rozlišovat dobré a špatné projevy chování a kladné a záporné emoce. Morální hodnocení má vždy rozumové a emoční hledisko. Důležitá je proto úroveň jejich vzájemného propojení. Žáci ještě nemají dostatečně vyvinuté kauzální myšlení a dostatek zkušeností na to, aby dokázali předem posoudit, jaký způsob chování způsobí které reakce. Umí si ale na základě nabytých zkušeností vytvořit úsudek o emočním dopadu určitého chování (Vágnerová, 2012).

V rámci preventivního předcházení dětí nežádoucímu chování u sebe a druhých (cíl 4) brání do jisté míry klesající dětský egocentrismus. Při práci s metodou je tedy důležité počítat se zatím neupevněným postojem dětí k doporučovaným a respektovaným společenským pravidlům. V rámci diskuzí by se s dětmi mělo mluvit především o emocích a zkušenostech s dopadem nějakého chování. Taková témata diskuzí jsou cennější než vymyšlené příběhy, na kterých jsou postaveny situační metody (Azun a kol., 2009).

## **2.6.4 Vznik a povaha předsudků u dětí**

Metoda Persona Dolls je využívána k prevenci diskriminujícího chování u dětí. Jako dílčí východiska metody jsou pojímány výpovědi dětí, které jsou pedagogy analyzovány z hlediska výskytu předsudečných soudů. Hlavním cílem metody Persona Dolls je dle Felcmanové zajistit, aby předsudečné výroky byly označovány za negativní a bylo zabráněno jejich stupňování do diskriminace (Felcmanová a kol., 2015, s. 21).

Metoda Persona Dolls předpokládá s výskytem předsudků již u předškolních dětí. Způsob utváření předsudků spočívá dle školitelů metody v přejímání výroků dospělých (Azun a kol., 2009). Práce s předsudky u dětí je důležitá zejména z důvodu, že slyšené výroky používají bezobsažně (Azun a kol., 2009, s. 11). V rámci lekcí metody Persona Dolls probíhá s dětmi analýza předsudečných výroků a následná diskuze nad vhodností jejich používání. Děti potřebují k pochopení výroků přísun doplňujících informací a konfrontaci s názory dospělých, aby si mohly vytvořit nové vlastní závěry (Azun a kol., 2009, s. 11).

Autoři Průcha a Allport shodně uvádějí předsudky a stereotypy za nedílnou součást lidské psychiky (Průcha 2010, Allport, 2004). Předsudky jsou přirozenou součástí lidského myšlení a prožívání a jejich vznik a vývoj úzce souvisí s výchovou a sociokulturním zázemím, ve kterém se odehrává (Allport, 2004).

Podle Průchy ve světě neexistuje země či národ, ve kterém by lidé nesdíleli určitou míru předpojatých postojů vůči příslušníkům jiných národů či menšin (Průcha, 2010). Princip přejímání předsudků spočívá v jejich předání v podobě stereotypů z generace na generaci, jedná se o tzv. předávání kulturních vzorců, coby „*naučených*“ *schémat pro „jednání.“* (Průcha, 2010, s. 47).

U diagnostikování výskytu předsudků je nutné zvažovat, zda se jedná o předsudky přejaté nebo vlastní. V případě předsudků u dětí se většinou jedná o přejaté předsudky od osob, jež považují děti za autoritu (Allport, 2004, s. 319). Přejímání předsudků úzce souvisí s potřebou socializace a vlastní identifikace jedince ve společnosti. Celý proces přejímání předsudků popisuje Allport jako projev konformizace (Allport, 2004). Každá etnická skupina má tendenci nalézat společné za účelem potvrzení sounáležitosti, vzájemné ochrany a pocitu bezpečí. Za účelem posílení tohoto pocitu pak zástupci jedné skupiny vyslovují negativní soudy o skupině jiné (Allport, 2004, s. 307).

Převedeme-li tento vzorec chování do dětského jednání, pak je dle Allporta uplatňování konformity ze strany dítěte „*mírou schopnosti přežít.*“ (Allport, 2004, s. 315) Malé dítě je neschopné orientovat se v hodnotovém světě skupin, se kterými přichází do kontaktu, a tak zcela přirozeně napodobuje chování osob ze svého okolí. Protože dítě nemá ještě dostatečně rozvinuté myšlení a má nízkou míru životních zkušeností, nemůže si utvářet vlastní soudy a postoje (Allport, 2004, s. 315). Vlastní předsudky si tedy dítě utváří na principu obohacení předsudku přejatého nebo na základě sděleného negativního postoje ostatních lidí (Allport, 2004, s. 320).

Průcha v této souvislosti rovněž upozorňuje na neshodu jednotlivých autorů v oblasti věku dětí, ve kterém si samy utvářejí předsudky (Průcha, 2001b). Zatímco někteří autoři poukazují na výskyt předsudků již u dětí předškolního věku, jiní poukazují na věk starší a souvislost s vývojem dětské psychiky, vědomí vlastní osobnosti a rozlišování různých dimenzí mezilidských vztahů, Průcha odkazuje i na souvislost míry výskytu předsudků s typem sociokulturního prostředí, ve kterém se děti pohybují (Průcha, 2001b, s. 147).

Vyšší míra předsudků je častěji zjišťována u dětí z rodin s nízkým sociálním a ekonomickým zázemím (Průcha, 2001b, s. 147). Míra předsudků souvisí i se způsobem rodinné výchovy. Na utváření předsudků má podíl i příliš autoritativní nebo naopak příliš liberální výchova (Allport, 2004, s. 320).

Důležitá je nejen pro pedagogy rovněž schopnost rozeznávat útočné a obranné chování. Výskyt předsudků u dětí i dospělých souvisí rovněž i s pocitem strachu. Fyzické vzdálení a ústup u malých dětí nemusí symbolizovat projev diskriminace, ale spíš přirozenou lidskou reakci – strach z neznámého (Allport, 2004, s. 315).

### **2.6.5 Schopnost řešení problémů u dětí školního věku**

Metoda Persona Dolls je prezentována rovněž jako vhodný nástroj pro osvojení základních dovedností, znalostí a schopností potřebných k řešení nejrůznějších životních situací. Autoři metody kladou v lekcích důraz především na osvojení dovedností, pomocí nichž děti dovedou vyřešit nejrůznější problémové situace týkající se lidského soužití. Je otázkou, zda jsou takového způsobu jednání a přemýšlení schopné i děti mladšího a středního školního věku.

Schopnost řešit problémové situace je součástí očekávaných výstupů *klíčové kompetence k řešení problémů* a patří mezi cíle základního vzdělávání (RVP ZV, 2013). Možnost propojení výuky metodou persona Dolls s touto kompetencí uvádí i Felcmanová, jež poukazuje na možnost rozvoje všech klíčových kompetencí v oblasti práce s dětmi předškolního i školního věku (Felcmanová a kol., 2015, s. 15).

V oblasti cílů metody Persona Dolls se na rozvoji kompetence k řešení problémů se podílí především lekce s cíli 3 a 4, ve kterých se děti učí přemýšlet kriticky o výroci druhých lidí a reagovat na jejich chování (Felcmanová a kol., 2015).

Schopnosti dětí řešit problémy je vázaná na způsob jejich myšlení a míru osvojení dílčích myšlenkových operací. V období mladšího školního věku dítě prochází největší proměnou uvažování. Hlavní změnou je snížení dětského egocentrismu a reakcí na aktuální pocity. Dítě je tak schopné přizpůsobit se nově vzniklým situacím a reagovat na ně objektivněji (Vágnerová, 2012, s. 266).

Pro metodu Persona Dolls je z hlediska jejích cílů důležitá zejména schopnost kritického myšlení a dovednost reagovat na nové neznámé situace.

Žáci ve věku mladšího školního věku se nachází v období konkrétních myšlenkových operací a schopnost kritického myšlení si teprve osvojují spolu s rozvojem různých dalších myšlenkových strategií. Z hlediska nízké míry osvojení takového způsobu uvažování děti často pro řešení nových neznámých situací často volí vývojově nižší strategii uvažování a problém egocentricky zkreslují či řeší intuitivně (Vágnerová, 2012, s. 266).

Děti v tomto věku ve svých úvahách zároveň rády vychází z vlastní zkušenosti, neboť je jejich uvažování stále ještě orientované na realitu. Aby bylo dítě schopno zobecnění nějakého problému, potřebuje předložit velké množství konkrétních příkladů (Vágnerová, 2012, s. 267).

Pro práci s metodou je tak velmi důležitá část lekce, ve které děti sdílí vlastní zkušenosti s probíraným tématem a ostatní děti tak mají šanci zobecnit si v mysli diskutovaný problém (Felcmanová a kol., 2015, s. 19).

Proces zdokonalení myšlení je způsoben přibývajícím množstvím informací, znalostí a dovedností, které žáky nutí k jejich zpřesňování (zobecňování) a uvádění do souvislostí a vztahů, na základě vlastních utvořených kategorií (Vágnerová, 2012, s. 268). V této souvislosti rozvíjí žáky metoda Persona Dolls v oblasti práce s cíli 1 a 2, kdy žáci společně identifikují a pojmenovávají charakteristické znaky v oblasti vzhledu a chování ostatních lidí (Felcmanová a kol., 2015).

Metoda Persona Dolls zohledňuje specifika mladšího a středního školního věku a umožňuje při správném vedení vytvoření zobecňujícího úsudku a vytvoření návrhu pro řešení předložené problémové situace. Způsob rozvoje kompetence k řešení problémů v rámci lekcí metody Persona Dolls je součástí výzkumného šetření v praktické části této práce.

### **3 Vědomá práce s předsudky v kurikulu současné školy**

Metoda Persona Dolls má podtitul: *Vědomá práce s předsudky*. Někdy je rovněž uváděno zaměření metody Persona Dolls jako *Rozvíjení prosociálních postojů u dětí* či jako *antipředsudková výchova*. Setkáváme se s vědomou prací s předsudky i během výuky v primární škole? Pokud ano, během jakých činností a v jakých vzdělávacích oblastech?

Vědomá práce s předsudky má svůj původ v historii vzdělávání. Práce s hodnotovým systémem a postoji žáků nalezneme již v dřívějších vzdělávacích koncepcích. Pojetí

a vývoj předmětů, ve kterých byli žáci formováni v oblasti hodnot a postojů, lze výstižně popsat jejich názvy: náboženství, mravní a občanská nauka a výchova, etická výchova. Postupně se tedy přeměnila práce s postoji a hodnotami od náboženského pojetí morálky, přes ideové až k současné koncepci, kdy se práce s postoji jedince stává jedním z důležitých cílů vzdělávání a je na něj nahlíženo jako na základní předpoklady k lidskému soužití a orientaci ve společnosti (Mazalová, 2012; Vacek, 2008).

Práce s předsudky probíhá ve většinové části výchovně-vzdělávacího procesu. Pro bližší identifikaci výskytu tohoto učiva v RVP ZV je potřeba nahlížet na kurikulární dokumenty podrobněji za pomoci níže uvedených pojmů. K základním pojmům používaným pedagogy při diskuzi nad metodou Persona Dolls patří: **postoj, hodnoty, stereotyp a předsudek**.<sup>5</sup> V oblasti plánování lekcí jsou pak užívány termíny: **identita, sebepojetí, diverzita** (Azun a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015).

Jak spolu tyto pojmy souvisí a kde se s nimi setkáváme při práci s kurikulárními dokumenty? Předsudek bývá často definován jako pozitivní či negativní soud jednoho člověka o druhém bez touhy o jeho bližší poznání. Pojmy postoj, hodnota a stereotyp jsou pak dílčími složkami, které nám slouží k bližšímu pojednání o charakteru předsudků, jejich vzniku a způsobech výskytu (Allport, 2004). Allport uvádí předsudek do souvislosti s principy lidského myšlení, při čemž popisuje předsudek jako přirozený myšlenkový proces při uspořádávání myšlenek (Allport, 2004, s. 51). Přesněji uvádí proces kategorizace myšlenek a utvořených soudů, se kterými dále operujeme během svého života. Od toho pak odvíjí ve svém pojednání o předsudcích i pojem hodnota. Hodnotu označuje Allport jako systém, který jedinci napomáhá k zařazení utvořeného soudu do příslušné kategorie

---

<sup>5</sup> **postojem** je chápána „připravenost k jednání ve vztahu k určitému problému nebo volbě“, **hodnota** představuje „cenu, kterou člověk přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním svých potřeb a zájmů“, **stereotyp** je definován jako „souhrn úsudků o osobnostních rysech nebo tělesných charakteristikách celé skupiny lidí“, **předsudek** je popisován jako „předpojatost, názorová strnulost, emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou“, **identitou** je rozuměno „prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních“, **sebepojetí** představuje „vytváření úsudku o sobě, jež má hodnotící a popisný rozměr“, (Hartl, Hartlová, 2010)

a postoj jako individuální vyjádření míry předsudku při porovnání s širší sociální skupinou (Allport, 2004, s. 56).

Související pojem stereotyp má stejnou podstatu jako předsudek. Dle Průchy někteří autoři tyto pojmy nerozlišují (Průcha, 2010). V případě diferenciací bývá stereotyp popisován jako méně emočně laděný soud jednoho člověka o jiném či jiných lidech. Důležitým znakem pro odlišení pojmů je rovněž cílová skupina, na niž jsou negativní soudy uplatňovány. Stereotyp má oproti předsudku širší uplatnění. Zatímco předsudek je uplatňován na úrovni jednotlivců či skupin, v případě stereotypů se jedná o předávání názorů vždy na úrovni skupiny (Průcha, 2010, s. 67).

Stejně tak jako při práci s metodou Persona Dolls, tak i při běžné výuce operuje s těmito pojmy učitel pouze ve svých přípravách na hodiny a při vzájemných konzultacích s ostatními pedagogy.

Kdy žáci mohou skutečně pociťovat, že jsou během učebního procesu formováni jejich osobní hodnoty a sebepojetí? Potřeba rozvoje prosociálních postojů u dětí a výchova k hodnotám jsou zakotveny v samotných požadavcích proměny vzdělávání. Spilková v této souvislosti poukazuje na jeden ze stěžejních principů nového pojetí výuky, **princip humanizace**, který vychází z myšlenkového proudu humanismu (Spilková, 2005). Tento proud však nikdy nebyl jednotný a na vědeckém poli se často setkával s různými interpretacemi. Humanistické pojetí vzdělávání vychází především z interpretací humanistické pedagogiky a psychologie (Spilková, 2005). Humanistická důvěra v lidský rozum, tvůrčí síly člověka a jeho pozitivního přístupu k životu konkretizuje Spilková jako: *„úsilí o pojetí školy jako služby dítěti, pomoci v jeho vývoji, v rozvoji ke skutečnému lidství“*. Přičemž škola je popisována z tohoto pohledu jako: *„místo, které vytváří situace k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a příležitost k co nejširšímu otevření a rozvíjení potencialit, jež v každém dítěti jsou.“* (Spilková, 2005 s. 33)

Budeme-li na předsudek nahlížet jako na práci s hodnotovým systémem žáků, pak je z pohledu školních předmětů (vzdělávacích oblastí) vědomá práce s předsudky obsažena v několika dílčích oblastech RVP ZV (Vacek, 2008). Dle Vacka se výchova k hodnotám v RVP ZV vyskytuje v nejvyšší míře v rámci výuky průřezových témat, mezi základními cíli vzdělávání a částečně také v bližší charakteristice klíčových kompetencí (Vacek, 2008, s. 106).

Oblast předsudků je v kurikulárních dokumentech učena převážně s tematizací etnickou a kulturní. V praxi se proto setkáváme s problematikou předsudků ve školním prostředí převážně v oblasti průřezových témat, zejména v tématu Multikulturní výchova (Průcha, 2010; Jirásková, 2006).

S tímto pojednáním se však nelze spokojit, neboť odborné publikace upozorňují na širokou oblast, v níž se předsudky uplatňují. Zejména je nutné připomenout všudypřítomnost předsudků nejen z hlediska jejich variability vůči podnětu a rovněž z hlediska charakteru, jakožto přirozenému procesu myšlení člověka. Předsudek může nabývat kladné i záporné hodnoty, rovněž se může týkat i jakékoliv oblasti lidského bytí (Allport, 2004).

Na tuto nedostatečnost a zkreslenou představu o předsudcích poukazují i autoři a školitelé metody Persona Dolls (Azun a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015), kteří nabízejí při školeních a v metodikách pestrou ukázkou příkladů použití předsudečného chování. Vysokou míru uplatnění předsudků lze doložit i četností aspektů panenek, které přímo vycházejí z životních zkušeností dětí a pedagogů pracujících s metodou. V praxi již probíhá práce s aspekty jako: chudoba, barva pleti, náboženství, země původu, apod. Tyto aspekty jsou označovány jako aspekty ukazující na etnickou a kulturní nesnášenlivost. Panenky nosí ale i aspekty jako: gender, homosexuální rodiče, tělesné znevýhodnění, zdravotní znevýhodnění apod. (Azun a kol., 2009, s. 8). Pro takové znaky lze použít označení odpozorované znaky v nežádoucím chování v kterékoli skupině lidí. Svou charakteristikou tyto aspekty rovněž odpovídají zaměření a obsahu tří výše vybraných okruhů RVP ZV a rovněž poukazují na šíři uplatňování předsudků ve společnosti.

Metoda Persona Dolls poskytuje bohaté a nezaujaté seznamování dětí s diverzitou v lidské společnosti. Panenky neučí pouze respektu vůči viditelným odlišnostem. V lekcích jsou řešeny nejen aktuální globální problémy, ale také je upozorňováno na negativní chování lidí v nejbližším okolí dětí. Díky vhodnému použití metody a výběru aspektu tak může být u dětí řešen reálný problém, se kterým mají přímou zkušenost, a nemusí být seznamovány s diverzitou, která jim může být vzdálená (Azun a kol., 2009). Dle Felcmanové by měli mít pedagogové v patrnosti odlišnosti charakteru předsudků vzhledem k sociokulturnímu prostředí, ve kterém vyučují (Felcmanová a kol., 2015).



## 4 Vědomá práce s předsudky v RVP ZV – analýza RVP ZV

Pro zjištění míry korespondence pojetí výchovy na základní škole a možnosti zapojení metody Persona Dolls do výuky byla v rámci teoretické části této práce provedena analýza RVP ZV v oblasti klíčových kompetencí a průřezových témat. Cílem analýzy bylo zmapování shody v edukačních cílech základního vzdělávání a metody Persona Dolls pro ověření jejího efektivního zapojení do výuky.

### 4.1 Klíčové kompetence a jejich rozvíjení ve vztahu k metodě Persona Dolls

Vzhledem k rychlému a neustálému vývoji společnosti ve všech oblastech je třeba klást si otázku, co z předkládaných vědomostí a dovedností během školní docházky žáci skutečně využijí v reálném životě. V rámci přeměny pojetí vzdělávacích cílů a obsahů (z konkrétních učebních osnov v rámcové pojetí) a změny v povaze edukačního procesu (od transmisivní v konstruktivistické) se stalo budování a rozvíjení klíčových kompetencí jedním z hlavních cílů současného vzdělávání.

Pojem klíčové kompetence je z hlediska svého vymezení a obsahu v edukačním prostředí novým tématem spojeným s mnoha otázkami v oblasti jejich zapojování do výukového procesu a jeho definování, a tak ještě nalézá své přesné uchopení (Kargerová, 2008).

Nejčastěji jsou **klíčové kompetence** popisovány jako soubor vědomostí dovedností, schopností, postojů a hodnot, které umožňují jedinci dané společnosti aktivně jednat v různých oblastech života (RVP ZV 2013, s. 10).

V rámci vzdělávací politiky vyspělých států byl pojem klíčové kompetence zpočátku použit ve spojitosti s dalším profesním vzděláváním pracovníků napříč oblastmi lidské činnosti a postupně se staly i součástí školního vzdělávacího systému, pojímaného jako prostředí, které pokládá základy pro jejich utváření.

Klíčové kompetence získáváme především při vzdělávání, a proto je v jejich kategorizování zohledněn vzájemný vztah mezi dovednostmi, schopnostmi, vědomostmi apod. Stávající koncept pojetí klíčových kompetencí je sestaven ze šesti schopností, které se dále přibližují ve formě očekávaných výstupů na jednotlivé dovednosti.

Pro školní prostředí byl v kurikulárních dokumentech soubor klíčových kompetencí oproti profesním kompetencím sepsán v upravené formě zohledňující specifika školního věku a prostředí. Po ukončení základního vzdělávání má mít žák dle RVP ZV rozvinuty tyto klíčové kompetence:

- *„Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální a personální*
- *Kompetence občanské*
- *Kompetence pracovní“* (RVP ZV, 2013, s. 10)

Kurikulární dokumenty jednotlivých zemí se liší svou formální úpravou. V praxi se tak setkáváme s různou interpretací pojetí klíčových kompetencí učiteli. V České republice jsou v RVP ZV klíčové kompetence vyčleněny jako samostatný soubor vzdělávacích kategorií s vlastními cíli (očekávanými výstupy). Mnohdy tak dochází k mylnému pojmání v oblasti způsobu práce s klíčovými kompetencemi. Učitelé často nedodržují komplexní přístup při rozvoji klíčové kompetence a jejich nadpředmětové pojetí. Pedagogové nesprávně hledají různé metody a formy práce, kterými by tyto soubory dovedností a schopností co možná nejefektivněji rozvíjeli, ale bez jejich vazby na vzdělávací oblasti či skutečné životní zkušenosti (Hesová a kol., 2011; Kargerová, 2008).

Při rozvíjení klíčových kompetencí bychom tedy měli mít jejich potenciál pro akci a dlouhodobý rozvoj. Během základního vzdělávání pokračuje osvojování klíčových kompetencí, jež bylo započato v předškolním vzdělávání a na kterém budou žáci stavět i v průběhu dalších let studia, profesním a osobním životě (RVP ZV, 2013, s. 11).

Při rozvoji klíčových kompetencí doporučují Belz a Siegrist dvě hlavní zásady: **aktivizující přístup a práci ve skupinách** (Belz, Siegrist, 2011). Aktivizační povaha výukových metod umožňuje propojenost vzdělávání na životní zkušenosti žáků. Pro efektivní rozvíjení a poznávání klíčových kompetencí jsou doporučovány metody a formy práce, ve kterých je možná dlouhodobá práce s vybranými tématy, osobní kontakt, prostor pro vyjádření názoru všech zúčastněných a možnost jejich praktického vyzkoušení pro

důkaz jejich osvojení. Druhou zásadní podmínkou pro rozvíjení klíčových kompetencí je práce ve skupinách, neboť klíčových kompetencí lze nabýt pouze při kontaktu a jednání s ostatními lidmi (Belz, Siegrist, 2011).

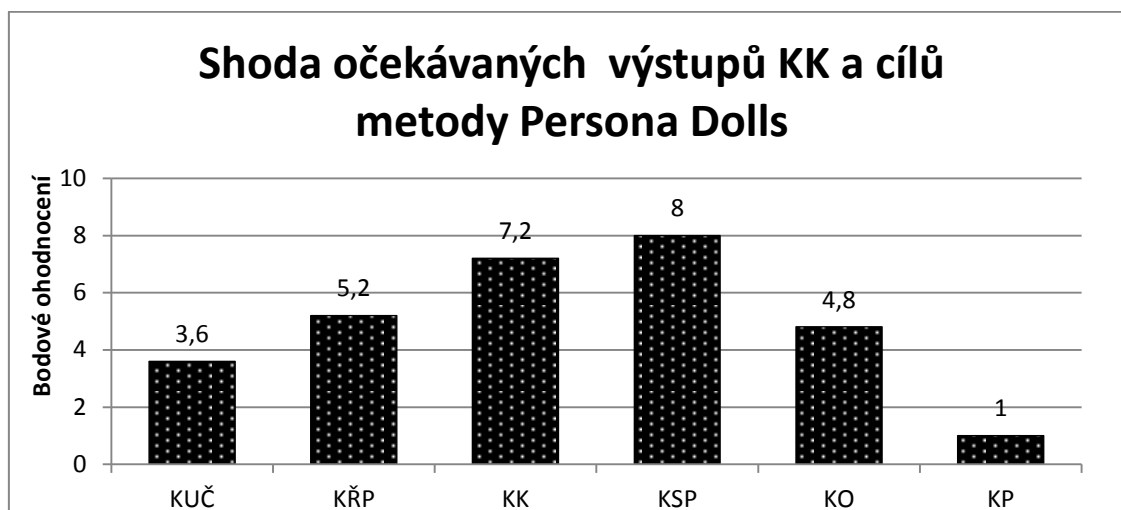
Felcmanová uvádí potenciál metody pro rozvoj klíčových kompetencí u dětí v mateřské škole, a to u všech kompetencí (Kompetence k učení, Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální, Kompetence činnostní a občanské) (Felcmanová a kol., 2015, s. 15). Vzhledem k rozdílnému pojetí KK v RVP ZV a RVP PV, byl rozvoj jednotlivých kompetencí při výuce metodou Persona Dolls v primární škole zanalyzován a následně ověřen rozбором videozáznamů výukových lekcí s metodou.

V rámci teoretické části práce byla provedena analýza klíčových kompetencí se zaměřením na způsob a četnost jejich rozvíjení v jednotlivých lekcích metody Persona Dolls, tzn. rozvoj klíčových kompetencí s ohledem na stupeň a tematické zaměření cíle lekce. Náhled do analýzy je uveden v příloze č. 7. Výsledky analýzy jsou znázorněny v grafech č. 1 až 4.

Při hodnocení způsobu rozvoje klíčových kompetencí byla brána v potaz jejich obsahová neutrálnost v oblasti formulace očekávaných výstupů klíčových kompetencí. Každý z očekávaných výstupů byl podrobně rozpracován do jednotlivých cílů lekce. Pro konkrétnější objasnění možného způsobu rozvoje očekávaného výstupu byl očekávaný výstup případně přepsán v oblasti tématu, kterým se zabývá příslušný cíl metody Persona Dolls. Následně byly jednotlivé vrstvy rozepsaných očekávaných výstupů číselně ohodnoceny (obodovány) dle míry shody v pojmenování způsobu osvojení příslušných dovedností a schopností. V případě, že nemusel být očekávaný výstup přepsán do kontextu metody Persona Dolls a je metodou realizován v úplném znění, je mu v analýze přidělen plný počet bodů (2 b). V případě, že může být metodou Persona Dolls naplňována pouze část očekávaného výstupu nebo v případě nutnosti přepisu očekávaného výstupu do kontextu metody Persona Dolls, byl danému očekávanému výstupu přidělen poloviční počet bodů (1 b). V momentě, kdy nemůže být očekávaný výstup klíčových kompetencí metodou Persona Dolls naplňován, nebyl přidělen žádný bod.

Z analýzy vyplynulo, že metoda persona Dolls má potenciál rozvíjet všechny klíčové kompetence, avšak s jiným poměrným zastoupením (viz graf č.1).

**Graf č. 1 - Výsledek analýzy klíčových kompetencí a cílů metody Persona Dolls<sup>6</sup>**



Největší míru shody zaznamenaly **Kompetence sociální a personální** (v grafu označení KSP), jejichž cílem je, aby si žák upevnil schopnosti a dovednosti potřebné pro práci v týmu. Takovými dovednostmi jsou např.: schopnost spolupráce, respektování společných pravidel práce a jejich spoluvytváření, přijetí role v pracovní činnosti a poskytnutí pomoci. V samostatných bodech jsou pak uváděny schopnosti žáků pracovat formou diskuze a rozvoj sebepoznání žáků (RVP ZV, 2013, s. 12). Metoda Persona Dolls zaznamenala u této kompetence absolutní shodu ve všech očekávaných výstupech (U všech očekávaných výstupů této klíčové kompetence byl přidělen plný počet bodů, neboť mohou být metodou Persona Dolls naplňovány i ve stejném znění). Vzhledem k výstavbě metody Persona Dolls na principu práce ve skupině formou metody diskuze si žáci v lekcích s metodou Persona Dolls skutečně osvojují pravidla práce ve skupině, konkrétně pravidlo práce v diskuzním kruhu. Ústředním tématem metody Persona Dolls je rozvoj žáků v sebepoznávání a v seznamování s ostatními lidmi a mezilidskými vztahy. Metoda tedy naplňuje v plném znění i očekávané výstupy týkající se podpory sebedůvěry a utváření sebeobrazu žáků.

---

<sup>6</sup> Kompetence k učení (KUČ); Kompetence k řešení problémů (KŘP); Kompetence komunikativní; Kompetence sociální a personální (KSP); Kompetence občanské (KO); Kompetence pracovní (KP)

Téměř absolutní shodu (kromě jednoho očekávaného výstupu) zaznamenaly také **Kompetence komunikativní** (v grafu označení KK), které úzce souvisí se všemi zbylými kompetencemi. Na konci základního vzdělávání by měli mít žáci v oblasti této kompetence osvojeny základy schopností, jako je např.: schopnost naslouchat, schopnost souvisle vyjadřovat své myšlenky, schopnost využívat komunikativní dovednosti k utváření potřebných vztahů s ostatními lidmi. Na základě rozvíjení těchto kompetencí by měli být dále žáci schopni rozumět různým typům záznamů sdělení ostatních lidí. Rovněž by měli umět využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro aktivní a účelnou komunikaci s okolním světem (RVP ZV, 2013, s. 11). Tyto klíčové kompetence má metoda Persona Dolls potenciál naplňovat opět ve všech očekávaných výstupech a na úrovni všech cílů. Vzhledem k povaze metody Persona Dolls však není zaručeno osvojování některých očekávaných výstupů v plném znění a v rámci lekce. Nejvíce se shodují body pojednávající a schopnosti souvislého projevu žáků a vyjadřování jejich osobních názorů a myšlenek. Méně pak dokáže metoda zprostředkovat žákům dovednosti spojené s užíváním informačních a komunikačních technologií. O způsobu principu těchto technologií může být v rámci metody vedena diskuze, skutečné praktické vyzkoušení technologií je však záležitost doplňkových aktivit před či po realizaci výukové lekce.

Třetí nejvýznamnější shodu zaznamenaly **Kompetence k řešení problémů** (v grafu označení KŘP). Dle očekávaných výstupů RVP ZV zaručuje žákům osvojení této kompetence na konci školní docházky schopnost rozpoznat a vnímat problémové situace. K řešení daných problémů by měli žáci dokázat vyhledat možné způsoby k jejich úspěšnému vyřešení. Nalezená řešení by měli žáci rovněž kriticky posoudit a prakticky ověřit (RVP ZV, 2013, s. 11). V každé lekci metody Persona Dolls jsou žáci stavěni před problémové situace, ve kterých odhalují jejich problémy a příčiny vzniku. V rámci diskuze žáci navrhnou možná řešení problému, jež vzájemně kriticky posuzují a vyhodnocují. Nižší počet bodů získaly tyto klíčové kompetence z hlediska charakteru zprostředkovaných problémů v lekci. Žáci se sice mohou setkávat v příbězích sdělovaných panenkou s různými kontexty situací, upřednostňovány jsou však problémové situace v oblasti negativních projevů chování lidí v oblasti střetu s diverzitou. Další skutečností, která přispěla k nižšímu počtu bodů, je, že metoda má především preventivní charakter a už méně dokáže ověřit skutečnou schopnost žáků řešit obdobné problémy v životě. Je však nutné zdůraznit, že praktické ověření těchto schopností však nezaručuje žádná vyučovací

metoda. Žáci prakticky ověřují tento druh nabytých kompetencí až v průběhu reálného života a případného styku s tímto charakterem problému.

Rozvíjení **Kompetencí občanských** (v grafu označení KO) by mělo žákům zaručit zapojení žáků do demokratického uspořádání země a jeho pravidel. Žáci by měli být schopni respektovat a hájit svá práva i práva druhých. Na základě rozvíjení občanských kompetencí by žáci měli chápat základní principy, na nichž spočívají zákony, společenské normy a hodnotový systém společnosti. V rámci uplatňování těchto kompetencí by měl být každý žák též schopen hájit tradice a kulturní dědictví naší země a zapojovat se do kulturního dění. V neposlední řadě by měl žák na základě osvojení těchto klíčových kompetencí respektovat základní ekologické a environmentální problémy a napomáhat k udržení kvalitního ekologického životního prostředí i jeho ochraně (RVP ZV, 2013, s. 12). Naplnění občanských kompetencí v rámci lekcí metody Persona Dolls se silně váže na zvolené téma lekce. V lekcích převažují témata týkající se setkávání lidí s diverzitou. Při výuce metodou Persona Dolls jsou tedy z oblasti klíčových kompetencí občanských rozvíjeny očekávané výstupy pojednávající o oblasti lidských práv a principu demokratického uspořádání země.

**Kompetence k učení** (v grafu označení KUČ) jsou v RVP ZV prezentovány jako první vzhledem k jejich důležitosti užívání v rámci celoživotního vzdělávání. Jejich rozvíjením měli být žáci na konci základního vzdělávání schopni řídit si samostatně učební proces, tzn. umět si naplánovat soustavu učebních metod a způsobů, které mu vyhovují. Dále by měli být žáci schopni vyhledat si příslušné informace k řešenému tématu, kriticky je posoudit a dále využívat nejen při dalším procesu učení. Zjištěné informace by měli též experimentálně ověřovat a dávat do souvislostí (RVP ZV, 2013, s. 10). Během lekce metody Persona Dolls probíhá specifický druh učení, sociální učení a zkušenostní učení. Žáci si tedy neosvojují přímo učební proces a různé strategie učení, ale pouze rozvíjí vybrané učební procesy. Žáci si osvojují ve vysoké míře kritické posuzování přijímaných informací a jejich zasazování do souvislostí, naslouchání, možné postupy pro řešení problémů apod.

Nejnižší počet shod zaznamenaly **Kompetence pracovní** (v grafu označení KP). Osvojení této kompetence zaručuje žákům utvořit si povědomí o různých povoláních a povinnostech a závazcích s nimi spojenými. Žáci by si tak za pomoci aplikování kompetence pracovní

měli dokázat vytvořit vlastní vizi svého budoucího zaměstnání a umět si volit svou cestu „profesního růstu.“ Kompetence pracovní seznamují též žáky s principy podnikatelského myšlení a realizací podnikatelského záměru. Dále by měli žáci být schopni zvážit dopady svých pracovních činností na životní prostředí a pracovat v zájmu ochrany vlastního zdraví a zdraví druhých lidí (RVP ZV, 2013, s. 13). Metoda Persona Dolls dokáže žákům zprostředkovat kompetence pracovní pouze v informativní rovině v rámci diskuze. V metodě mohou být probírána témata týkající se diversity v oblasti zaměstnání. Vzhledem k tomu, že jsou témata v rámci lekcí probírána komplexně, nedochází pouze k řešení diskriminačních vztahů na pracovištích, ale žáci poznávají rozmanitost s tímto tématem spojenou jako např. druhy povolání, způsoby práce a činností a jejich dopady apod.

Analýza prokázala potenciál metody pro rozvíjení všech klíčových kompetencí. Za významnou shodu je považován nadpoloviční počet bodů (čtyři a více bodů) v poměru k možným získaným bodům (osm bodů). Takovéto bodové ohodnocení získaly čtyři klíčové kompetence z celkových šesti. Vzhledem k zaměření metody Persona Dolls zaznamenaly nejvyšší bodovou shodu Kompetence sociální a personální, Kompetence komunikativní a Kompetence k řešení problémů a Kompetence občanské.

Zda a jakým způsobem jsou metodou Persona Dolls klíčové kompetence skutečně rozvíjeny, je ověřováno v praktické části práce. Rozvoj klíčových kompetencí v praxi je zkoumán prostřednictvím rozhovorů s pedagogy pracujícími s metodou Persona Dolls a analýzou videozáznamů.

## **4.2 Průřezová témata a jejich rozvíjení ve vztahu k cílům metody Persona Dolls**

V souvislosti s proměnou vzdělávání vstoupilo do výuky i několik nových témat, která přispívají svou povahou ke komplexnosti a aktuálnosti vzdělávání. Tato témata jsou v RVP ZV označována jako **Průřezová témata** a v tomto dokumentu jsou charakterizována jako: „*okruhy aktuálních problémů současného světa*“ (RVP ZV, 2013, s. 104).

Průřezová témata (zkráceně PT) umožňují učitelům prohlubování vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oblastí. Na základě začlenění průřezových témat do výuky se

stává vyučování aktuálnější a poskytuje žákům důkazy o učení, neboť se učí o situacích z každodenního života.

Podle RVP ZV by se měli žáci během výuky seznámit s těmito průřezovými tématy:

- *„Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova.*“ (RVP ZV, 2013, s. 104)

Při podrobnějším pohledu na průřezová témata je patrné, že nejsou pouze souborem okruhů aktuálních problémů světa, ale že poskytují též prostor pro rozvoj osobnosti žáka v oblasti utváření vlastních hodnot, postojů, schopností a dovedností. Průřezová témata poskytují žákům všeobecný přehled a možné cesty jeho osobní profilace. Učitelům v této souvislosti umožňují průřezová témata zohlednění výběru témat dle míry zkušeností žáků, jejich zájmů a specifík regionu, ve kterém žijí (Václavík, 2015).

Dle Pastorové se stává výuka průřezových témat předmětem velkých diskuzí nejen žáků a pedagogů, ale též celé pedagogické veřejnosti. Rámcové pojetí průřezových témat je pro učitele vyhovující, staví je však stejně jako u vzdělávacích oblastí před nelehký úkol v oblasti výběru podstatných informací jednotlivých témat a metod, kterými budou žáky s průřezovými tématy seznamovat (Pastorová a kol., 2011).

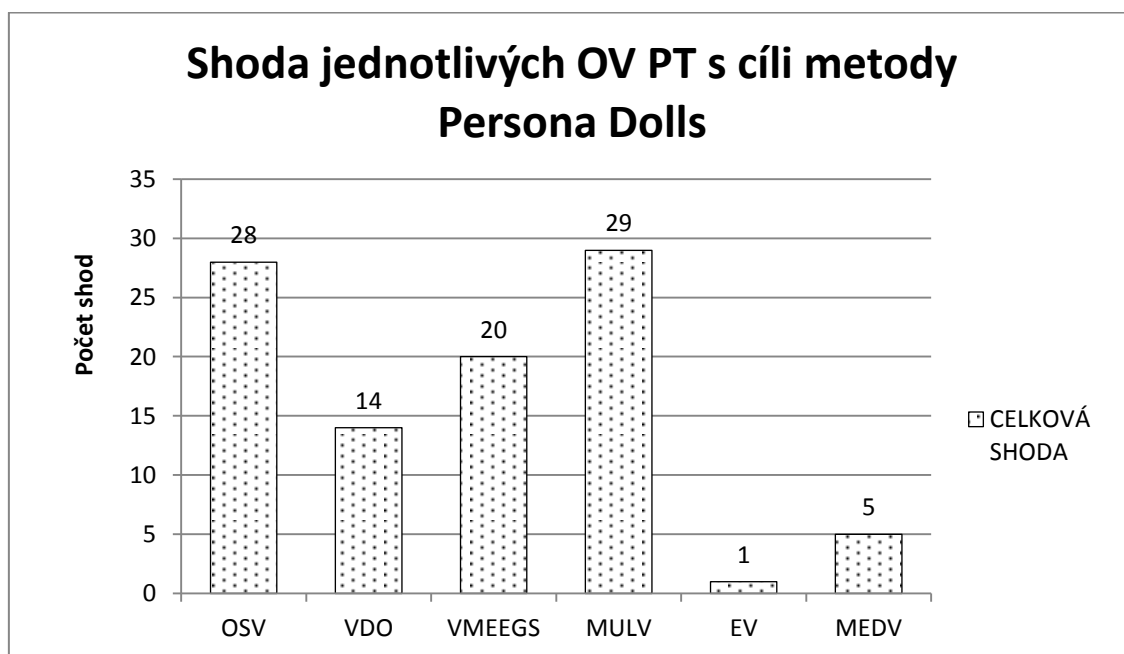
Za jednu z možných metod pro výuku průřezových témat lze považovat i metodu Persona Dolls, a to především z důvodu zaměření průřezových témat na osobnost žáka, jeho hodnoty a postoje. Rozvoj osobnosti a celkového sebepojetí dítěte je jedním z hlavních cílů této metody (Azun a kol., 2009).

Pro zjištění možností využití metody Persona Dolls k výuce průřezových témat byla provedena v rámci teoretické části analýza dokumentů, jejímž cílem je podat ucelené informace o míře kompatibility očekávaných výstupů jednotlivých průřezových témat a cílů metody Persona Dolls. Analýza dokumentů probíhala formou otevřeného kódování, při kterém byly hledány významové shody ve formulaci očekávaných výstupů jednotlivých



průřezových témat a formulaci cílů metody Persona Dolls. V případě, že se některý z očekávaných výstupů průřezových témat shodoval s určitým cílem metody Persona Dolls, byl označen a zanesen do tabulky interpretace. V závěru analýzy byly shody z hlediska podílu jejich celkového výskytu v oblasti dílčích cílů metody sečteny a výsledný součet byl využit jako bodové ohodnocení pro vzájemné porovnání možnosti zapojení metody do průřezových témat dle jejich zaměření. Náhled na průběh a výsledky analýzy poskytuje příloha č. 8. Grafické znázornění výsledků zobrazuje graf č. 2.

**Graf č. 2 - Celková shoda v oblasti jednotlivých průřezových témat<sup>7</sup>**



Kromě průřezových témat **Environmentální výchova** (v grafu označení EV) a **Mediální výchova** (v grafu pod označením MEDV) zaznamenaly očekávané výstupy průřezových témat s cíli s metody Persona Dolls značnou shodu. Analýza prokázala potenciál metody

<sup>7</sup> Osobnostní a sociální výchova (OSV); Výchova demokratického občana (VDO); Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEEGS); Multikulturní výchova (MULV); Environmentální výchova (EV); Mediální výchova (MEDV)

Persona Dolls pro výuku průřezových témat. Na základě bodového ohodnocení lze uvést výčet průřezových témat sestupně od průřezového tématu s nejvyšším potenciálem pro jeho případnou výuku metodou Persona Dolls po průřezové téma s nejnižším potenciálem pro propojení takto: **Multikulturní výchova** (v grafu zkratka MULV), **Osobnostní a sociální výchova** (v grafu zkratka OSV), **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** (v grafu zkratka VMEGS), **Výchova demokratického občana** (v grafu zkratka VDO) a **Mediální výchova** (v grafu zkratka MEDV).

Pro objektivitu výsledků je nutné zvážit též celkové rozložení těchto shod v závislostech na cílech metody. Možná míra naplňování cílů metody Persona Dolls a jejich rozložení v očekávaných výstupech průřezových tématech zobrazuje graf č. 3.

Největší možnost uplatnění zaznamenala metoda v oblasti výuky průřezového tématu **Multikulturní výchovy** (v grafu pod označením MULV). Toto průřezové téma seznamuje žáky s rozmanitostí v rámci jiných kultur a etnik. Žáci poznávají kulturní tradice a hodnoty jiných zemí a národů. Na základě těchto informací se učí o principech soužití různých kultur, rozvíjí smysl pro spravedlnost a toleranci. V rámci seznamování s rozmanitostí žáci rovněž posilují povědomí o vlastní identitě a hodnotách a tradicích své země (RVP ZV, 2013, s. 111). Průřezové téma je vystavěno na podobném principu jako cíle metody Persona Dolls, a tak žáky vede od samotného seznamování s pojmy, přes kritické přemýšlení o viděných jevech, až po podporu k aktivním postojům proti nežádoucímu chování lidí v oblasti předsudků a setkávání s diverzitou. Žáci se seznamují rovněž s pojmy používanými v široké veřejnosti k označování těchto nežádoucích jevů. Průřezové téma ale nenaplnuje cíle metody v oblasti seznamování žáků s diverzitou plně. Žáci sice poznávají rozmanitost v oblasti etnické a kulturní, ale metoda Persona Dolls si klade za cíl seznamovat žáky s veškerou diverzitou, tzn. i s diverzitou v oblasti tělesných a sociálních znevýhodnění atd. Při výuce tohoto průřezového tématu metodou Persona Dolls by tedy bylo nutné doplnit jednotlivé lekce o širší kontexty rozmanitosti. Primárně se toto průřezové téma váže k panenkám přinášejícím velké téma (aspekt) v oblasti etnika, tj. barvy pleti, cizojazyčnosti, migrace apod. V oblasti cílů průřezové téma připravuje žáky v nejvyšší míře ze všech průřezových témat ke kritickému přemýšlení v oblasti diverzity a v oblasti seznamování s rozmanitostí. Méně se pak věnuje identifikaci vlastní identity žáka v rámci skupiny a podpoře aktivního vystupování žáků proti předsudkům (viz graf č. 3). V případě propojení výuky tohoto průřezového tématu s metodou Persona

Dolls by mohla metoda Persona Dolls podpořit především identifikaci žáka v rámci jeho blízkých vztahových skupin, podpořit aktivní zapojení žáka v prevenci proti nežádoucím projevům chování lidí v oblasti etnické a kulturní diverzity a rovněž propojit tato témata diverzity o rozdílnosti neetnického původu.

**Osobnostní a sociální výchova** (dále jen OSV) se odlišuje od ostatních průřezových témat především tím, že se v ní stává učivem žák sám, případně celá žákovská skupina. Hlavním cílem tohoto průřezového tématu je pomoc žákovi při hledání vlastní cesty k sebepoznání a životní spokojenosti. Žáci se učí praktickým dovednostem v oblasti lidského soužití a vlastní seberegulace. Průřezové téma rovněž seznamuje žáky se zásadami psychohygieny a porozumění v oblasti verbální a nonverbální komunikace (RVP ZV, 2013, s. 104). V analýze zaznamenalo průřezové téma nižší počet shod než průřezové téma Multikulturní výchova. K tomuto jevu došlo zejména z důvodu odlišného charakteru učiva a množství učebních témat. Oproti Osobnostní a sociální výchově, ve které se stává hlavním učebním tématem žák sám, upřednostňuje metoda Persona Dolls dvě učební témata, a tak kromě učiva o sebepojetí žáků seznamuje žáky ještě s diverzitou, která se v očekávaných výstupech tohoto průřezového tématu vyskytla minimálně. Osobnostní a sociální výchova rámci rozvoje osobnosti žáka odkazuje na diverzitu v rámci seznamování žáků se specifickými osobnostními rysy ostatních členů společnosti a jejich chování, vždy však klade důraz na pocity a sebeuvědomění žáka. Z pohledu dílčích shod očekávaných výstupů tohoto průřezového tématu s cíli metody Persona Dolls je zřejmý její potenciál pro výuku cíle č. 1, na základě kterého by mohla metoda Persona Dolls uvádět učivo o sebepoznání žáků do širších kulturních a nadnárodnostních kontextů (viz graf č. 4). Toto průřezové téma by tedy mohlo být propojováno s výukou metody Persona Dolls především v prvních lekcích, ve kterých je posilováno sebeuvědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých vztahových skupin (Felcmanová a kol., 2015, s. 18). Pro výuku tohoto tématu jsou vhodné panenky s libovolným aspektem.

**Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** (dále jen VMEGS), podporuje v žácích rovněž na vysoké úrovni kritické přemýšlení o diverzitě. Průřezové téma podporuje především globální myšlení a mezinárodní porozumění. Podstatnou částí se průřezové téma věnuje evropskému poli. Průřezové téma rozvíjí povědomí žáků o tradičních evropských hodnotách a evropské identitě. Průřezové téma klade rovněž důraz na rozvíjení povědomí o vlastní identitě žáků, a to jak na úrovni evropské, tak i národní

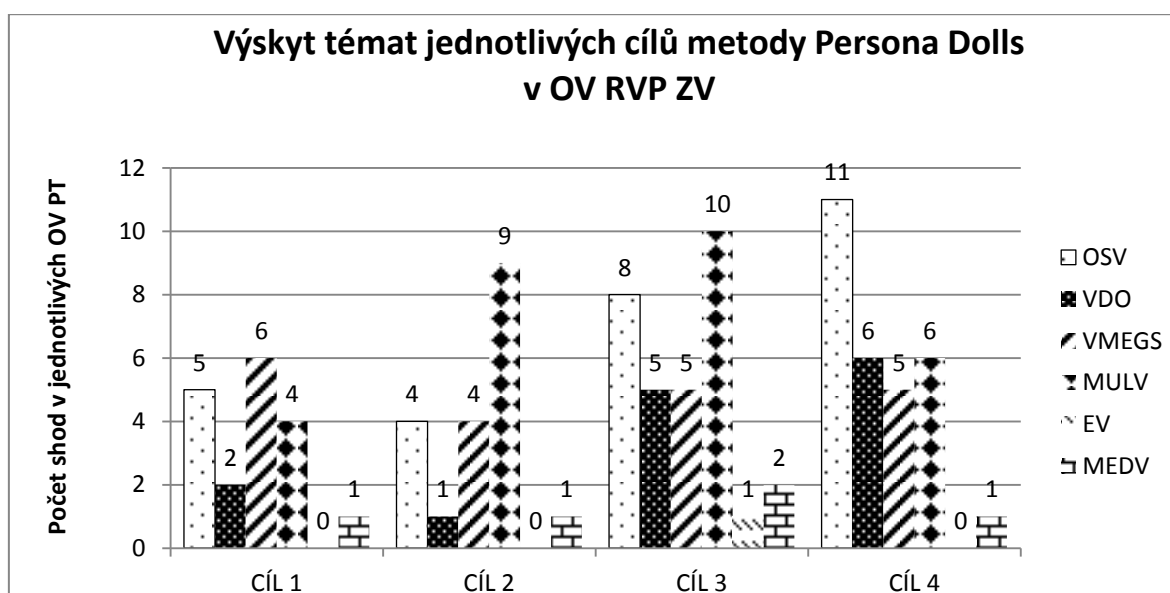
(RVP ZV, 2013, s. 109). Při propojení výuky tohoto průřezového tématu s metodou Persona Dolls by mohla metoda blíže rozvinout oblast seznamování žáků s rozmanitostí v oblasti jednotlivých evropských národů, posílit kritické uvažování o sdělovaných informacích a zvýšit podporu žáků v aktivním zapojení do evropského dění v oblasti lidského soužití apod., aby tak doplnila oblasti cílů, které zaznamenaly v analýze nízkou shodu (viz graf č. 3). Pro výuku tohoto průřezového tématu jsou vhodné všechny aspekty panenek. Ideální spojení pro výuku těchto témat naplňují např. panenky nesoucí aspekt chudoby, migrace apod.

Průřezové téma **Výchova demokratického občana** (v grafu pod zkratkou VDO) dle RVP ZV seznamuje žáky s principy demokratického uspořádání země, tzn. se způsoby demokratického řešení konfliktů a problémů a vzdělává žáka jako budoucího demokratického občana vědomého si všech svých práv a povinností. (RVP ZV, 2013, s. 108). V případě propojení výuky metody Persona Dolls a tohoto průřezového tématu by metoda našla největší uplatnění v posílení seznamování žáků s rozmanitostí v oblasti uplatňování demokracie a dále s vlastní identifikací žáků nejen jako občana státu, ale rovněž jako rovnoprávného člena určité společnosti (ve smyslu diverzitní společnosti). Ačkoliv je v RVP ZV uvedeno, že má toto průřezové téma multikulturní charakter, analýza v OV našla jen minimální počet bodů zabývajících se seznamováním žáků s rozmanitostí (viz graf č. 3). Pro posílení multikulturního charakteru tedy lze při propojování výuky tohoto průřezového tématu metodou Persona Dolls využít panenku nesoucí aspekt multikulturality, kterými jsou např.: barva pleti, odlišné etnikum, příslušník menšiny v dané zemi apod.

**Mediální výchova** (dále jen MEDV) zprostředkovává žákům informace o principech mediální komunikace a práci s médii. Média jsou v průřezovém tématu prezentována především jako prostředek k vyhledávání informací, prostředek socializace a lidské komunikace (RVP ZV, 2013, s. 116). Analýza tohoto průřezového tématu ukázala na nízkou četnost učebních témat o médiích jako prostředku podléhajícímu manipulaci (viz graf č. 3). Metoda Persona Dolls by v případě propojenosti výuky s tímto průřezovým tématem umožňovala sdělování konkrétních situací, ve kterých byly pozitivně či negativně využity mediální komunikace, a to nejen v oblasti učiva o předsudcích a negativních mezilidských vztazích. K výuce v tomto průřezovém tématu mohou být využívány panenky se všemi aspekty.

Nejmenší shodu zaznamenalo v analýze průřezové téma **Environmentální výchova** (dále jen EV). Důvodem nízké shody byla jeho zaměřenost na specifické konkrétní téma. EV se zabývá vztahy člověka k životnímu prostředí. V průřezovém tématu je jen minimální prostor pro výuku týkající se mezilidských vztahů. Problémy, které jsou řešeny v průřezovém tématu, se převážně týkají ekologických témat (RVP ZV, 2013, s. 114). Možnost propojení s metodou Persona Dolls je tak pouze v hraničních oblastech tohoto průřezového tématu, a sice v diskuzích o nutnosti spolupráce celé společnosti na udržení kladného životního prostředí nebo tématech týkajících se ekologických, ekonomických, politických apod. dopadů na život jedince a společnosti. Toto průřezové téma mohou přinášet rovněž panenky se všemi aspekty.

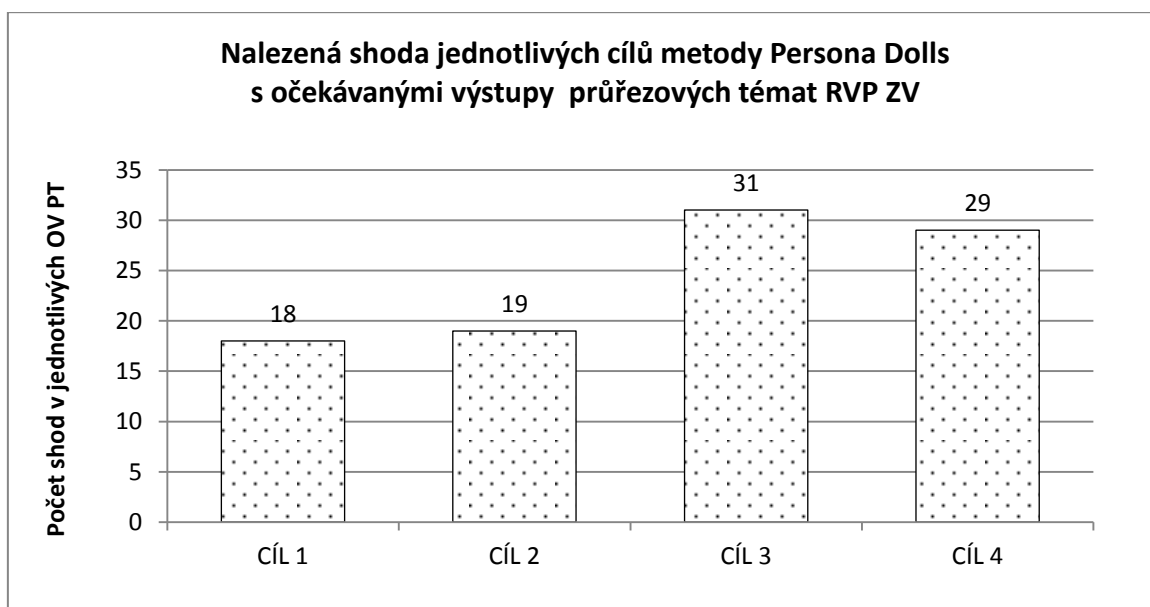
**Graf č. 3 - Výsledek analýzy shody cílů metody Persona Dolls a očekávaných výstupů průřezových témat**



Celkově analýza ukázala, že jsou průřezová témata formulována spíše neutrálně, což umožňuje nejen jejich integraci do výuky všech vzdělávacích oblastí, ale i možnost propojení s libovolným aspektem panenky používané v metodě Persona Dolls. Tato neutrálnost však nezahrnuje informace o polaritě sdělovaných informací. Z očekávaných výstupů není patrné, zda jsou ve výuce kromě rozvíjení pozitivních postojů, asertivního chování a respektu žáci seznamováni také s negativními projevy chování lidí.

Analýza ukazuje způsob práce s tématem diverzity v běžné výuce. Z pohledu metody Persona Dolls zastupuje práce s průřezovými tématy všechny úrovně práce s diverzitou (všechny cíle metody Persona Dolls) - viz graf č. 4. V očekávaných výstupech jednotlivých průřezových témat nalezneme body, které seznamují žáky s jinakostí, i body rozvíjející u žáků kritické přemýšlení o sdělovaných informacích v různých oblastech i očekávané výstupy podporující žáky v aktivním přístupu, zapojení se do celospolečenského dění a utváření pozitivních mezilidských vztahů. Podstatnou zjištěnou informací je zjištěný vzájemný nepoměr v četnosti zastoupení jednotlivých cílů metody Persona Dolls v očekávaných výstupech průřezových témat.

**Graf č. 4 - Celková shoda v cílech metody Persona Dolls a očekávaných výstupech všech průřezových témat**



Z analýzy vyplynulo, že jsou očekávané výstupy průřezových témat zaměřeny více na kritické posuzování pozorovaných jevů, aktivní zapojení žáků ve vystupování proti nežádoucímu jednání (V cíli 3 a 4 analýza zaznamenala vyšší shodu.), ale již méně se soustředí na seznamování žáků s povahou jevů, na které mají smysluplně reagovat, tzn. s osobnostními identickými rysy a s druhy projevů diverzity (V cíli 1 a 2 byla zjištěna téměř poloviční shoda proti cíli 3 a 4.). Na základě těchto výsledků analýzy zobrazených

v grafu č. 4 se jeví metoda Persona Dolls jako možný prostředek pro kompenzaci tohoto nepoměru. Při zapojení metody Persona Dolls do výuky by mohla metoda Persona Dolls posílit seznamování žáků s jejich identickými rysy a s projevy diverzity, které zajišťují dílčí vzdělávací cíle metody, konkrétně cíl 1 a 2. Metoda by tak vedla žáky k vyššímu sebepoznání a doplnila očekávané výstupy průřezových témat, které upřednostňuje poznání v rámci skupiny a učí žáky vzájemnému soužití.

Z očekávaných výstupů není rovněž zřejmé, jakým způsobem by byli žáci s jinakostí seznamováni. Vzhledem k rámcovému pojetí se můžeme pouze domnívat, zda pedagogové využívají při práci s diverzitou rovněž princip seznamování „od blízkého ke vzdálenému“ (Tak je tomu díky cílům 1 – 4 v metodě Persona Dolls.), nebo zda učí děti rozpoznávat a reagovat na projevy diskriminace v různém pořadí. Zapojením metody Persona Dolls do výuky by tak mohla být nastolena rovnováha a ucelený přístup v oblasti vzdělávání žáků v oblasti předsudků.

V této souvislosti je nutné upozornit rovněž na jednostranné tematizování předsudků, o kterém je blíže pojednáno v **kapitole 4**. Analýza potvrdila vyšší míru výskytu učiva o diverzitě v oblasti učiva průřezových témat Multikulturní výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. V průřezových tématech jsou žáci seznamováni převážně s etnickými, národními a sociokulturními předsudky. V případě, že by pedagogové využívali metodu Persona Dolls k výuce průřezových témat, má metoda potenciál rozšiřovat okruh nabízených témat v učivu o diverzitě. V rámci výuky by tak bylo předcházeno etnickému zaměření předsudků.

Pro pedagogy představuje tato analýza mimo jiné i cestu pro výuku průřezových témat metodou Persona Dolls. V případě, že by chtěli obohatit výuku a podat ucelené informace o světě, mají k dispozici přehled o míře opory v očekávaných výstupech pro výuku jednotlivých témat a zároveň přehled o nárocích spojených s přípravou jednotlivých tematizovaných lekcí. Pro začínající pedagogy pracující s metodou se tedy jeví jako nejvýhodnější práce s průřezovými tématy, která zaznamenala v analýze nejvyšší míru shody. Pro pokročilé pedagogy poskytuje analýza informace o způsobu práce s tématem diverzity v primární škole a zároveň ukazuje místa, kde by metoda Persona Dolls posílila výuku a zpřístupnila žákům jinak obtížná témata. Výsledky této analýzy poskytují pedagogům rovněž oporu pro volbu aspektu panenky. Snadněji budou pedagogové tvořit

biografii panence, které se týká některý z problémů průřezových témat, jež zaznamenala v analýze vyšší míru shod.

Možnost propojení výuky průřezových témat s metodou Persona Dolls je oblastí zkoumání v praktické části, ve které jsou na základě rozhovorů s pedagogy v praxi a pozorování lekcí ověřovány výše uvedené výsledky analýzy s jejich dosavadními zkušenostmi. Pedagogové budou dotazováni především na způsob propojení průřezových témat s tématem lekce metody Persona Dolls a na kritéria výběru tématu pro lekci.



## 5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce je věnována popisu výukové metody Persona Dolls a charakteristice práce s předsudky v učivu primární školy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jeho částí. V úvodní kapitole byla objasněna problematika pedagogických inovací jakožto jednoho z aktuálních témat současného školství. Konkrétně byl přiblížen pojem inovativní výuková metoda jako ústřední realizační prvek inovací. V následujících kapitolách byla popsána charakteristika metody Persona Dolls z hlediska jejího zařazení do soustavy stávajících metod a požadavků kladených na práci učitele. Shrnutá byla teoretická východiska metody, její strukturní prvky a cíle. Přiblížena byla náplň práce pedagogů pracujících s touto metodou a možná úskalí při jejím realizování.

Součástí teoretické části práce jsou uvedena vědomá práce s předsudky u dětí do kontextu hraničních pedagogických disciplín, blíže je popsán charakter předsudků u dětí a jejich připravenost na práci s metodou.

V závěru teoretické části práce jsou kapitoly obsahující náhled na princip edukace žáků v oblasti vědomé práce s předsudky a budování jejich prosociálních postojů, a to především z hlediska zakotvení učiva tohoto charakteru v kurikulárních dokumentech. Na základě analýzy dokumentů, provedené v rámci teoretické části práce, byla zjištěna velká míra shody v očekávaných výstupech vybraných oblastí RVP ZV a cílech metody Persona Dolls. Analýzou byl ověřen potenciál metody pro rozvoj klíčových kompetencí žáka. Z hlediska možnosti obsahu vzdělávání prokázala analýza nejvyšší shodu s očekávanými výstupy průřezových témat. Zda jsou metodou klíčové kompetence skutečně rozvíjeny a jak se daří učitelům zapojovat metodu do výuky tematické oblasti průřezových témat, jsme se rozhodli ověřit v praktické části práce.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Východiska výzkumu

Vzhledem k dosud relativně neznámému charakteru praktického využití metody Persona Dolls na primární škole a absenci výzkumného šetření zkoumajícím tuto metodu v České republice je tento výzkum jedním z prvních šetření přinášející informace o charakteru a praktickém využití metody Persona Dolls v českém edukačním prostředí, konkrétně v primární škole. Východiskem tohoto výzkumu je snaha zjistit možnosti a podmínky využití metody Persona Dolls na prvním stupni základních škol.

#### 6.1 Charakteristika a cíle výzkumu

Úkolem praktické části je ověření výskytu prostoru a podmínek, zjištěných v teoretické části, pro výuku diverzity a výše zmíněných témat prostřednictvím metody Persona Dolls na základních školách. Konkrétně se v praktické části zaměříme na organizační hledisko, způsoby práce pedagoga a možnosti propojení cílů metody Persona Dolls s cíli vzdělávání formulovanými v očekávaných výstupech vybraných částí RVP ZV.

Souhrnně je tedy **cílem výzkumu** popsat možnosti a podmínky efektivního využití metody Persona Dolls na prvním stupni základních škol a poskytnout tak informace o principech jejího užívání pedagogům zajímajícím se o tuto metodu.

Vzhledem k malému počtu pedagogů pracujících s metodou na 1. stupni základních škol byl zvolen pro realizaci výzkumné části akční kvalitativní výzkum, který zohledňuje malý rozsah výzkumného vzorku a využívá metody kvalitativního výzkumu. Akční výzkum byl zvolen také proto, že umožňuje participaci výzkumníka při zavádění nových metod a forem práce do praxe, navrhuje pro ně případná zlepšení a podporuje tak nejen profesní rozvoj učitelů, ale i rozvoj kurikula a dosavadní praxe (Hendl, 2005, s. 138).

Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu byl proveden záměrný výběr subjektů výzkumu, přičemž společným relevantním znakem byla realizace metody PD na prvním stupni základní školy. Výzkumná šetření byla realizována u dvou učitelů 1. stupně základní školy a jejich žáků.

## 6.2 Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek

V praktické části práce se zaměřujeme na činnosti pedagogů a způsoby jejich práce s metodou Persona Dolls. Hlavní náplní výzkumného šetření je zkoumání variability metody a její možnosti propojení s očekávanými výstupy klíčových kompetencí a průřezových témat uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Na základě prostudované literatury a dostupných materiálů byly pro výzkumný problém stanoveny tyto oblasti zkoumání:

- Propojení metody Persona Dolls a Rámcového vzdělávacího programu učitelů v praxi.
- Organizační náležitosti spojené s realizací metody Persona Dolls v základní škole.
- Způsob práce pedagoga základní školy s metodou Persona Dolls.

V návaznosti na předvýzkumné šetření a oblasti zkoumání byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak se daří propojovat metodu Persona Dolls s běžnou školní výukou z časového a organizačního hlediska?

VO2: Jaké jsou dle názorů učitelů možnosti propojení cílů metody Persona Dolls a očekávaných výstupů průřezových témat?

VO3: Jak se daří dle názorů pedagogů rozvíjet vybrané klíčové kompetence (zaměření na kompetenci komunikativní) u dětí metodou Persona Dolls?

## 6.3 Design výzkumu a výzkumné metody

Podoba výzkumu a výzkumných metod úzce souvisí s poznatky teoretické části, vychází především z výsledků analýzy dokumentů. **Metoda zkoumání dokumentů** (též metoda analýzy dokumentů) bývá převážně spojována s historickým výzkumem, v rámci této práce však sloužila jako odrazový můstek pro návrhy nových opatření při práci s metodou Persona Dolls a realizaci rozhovorů s učiteli v praxi. Metoda analýzy dokumentů byla použita pro **nalezení shody** v cílech vzdělávání v primární škole a cílech metody Persona

Dolls. Protože jsou za dokument považovány veškeré stopy lidské existence (Hendl, 2005, s. 132), považujeme za důležité upřesnit, že za dokument je v této práci označován **Rámcový vzdělávací program** (RVP ZV, 2013) a knižní forma metodiky **Persona Dolls panenky s osobností** (Felcmanová a kol., 2015). Při analýze dokumentů byly porovnány shody v očekávaných výstupech průřezových témat a klíčových kompetencí s cíli metody Persona Dolls. Na základě výsledků analýzy byla vymezena skupina klíčových kompetencí s nejvyšším potenciálem pro rozvoj metodou Persona Dolls. Z této skupiny byla následně vybrána k dalšímu zkoumání klíčová kompetence komunikativní, jejíž potenciál pro rozvoj byl podrobněji přezkoumán výzkumným nástrojem – **analýzou videozáznamů**.

S ohledem na povahu zkoumané oblasti byla pro získávání dat zvolena kombinace několika kvalitativních metod. Pro hlubší pochopení zkoumaného jevu se stala stěžejní metodou sběru dat **metoda rozhovoru**. Metoda rozhovoru umožňuje zachytit výpovědi respondentů v autentické podobě a lépe porozumět pohledu jednotlivých účastníků výzkumu na zkoumaný fenomén. Konkrétně byl zvolen **rozhovor pomocí návodu**, jenž umožňuje tazateli volit libovolné pořadí připravených otázek a zároveň zajišťuje diskuzi všech řešených témat. Tato forma dotazování umožňuje rovněž provést rozhovor s několika respondenty a ulehčuje jejich srovnávání (Hendl, 2005, s. 174). Návod k rozhovorům je uveden v příloze č. 9.

Pro komplexnost zkoumané reality byly dále využity **metody pořizování a analýzy videozáznamů**. Videozáznam slouží především k zachycení audiovizuálních dat v situačních kontextech a má tu výhodu, že se výzkumník může při zkoumání a vyhodnocování určitého jevu několikrát navracet k jeho sledování. Metoda videozáznamu je tedy zefektivněnou verzí metody pozorování a vede k důslednější analýze pozorovaných dat (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 193).

## **7 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumná šetření byla realizována u dvou učitelek základní školy se stejnou délkou praxe výuky metodou Persona Dolls. Pozorování rozvoje klíčových kompetencí probíhalo u žáků těchto učitelek. Pro objektivitu výzkumu byly pro šetření voleny věkově rozdílné skupiny žáků. Výzkum probíhal na dvou základních školách (Základní škola u Říčanského lesa - učitelka A, Základní a mateřská škola Horka nad Moravou – učitelka B). Obě školy jsou státního typu, avšak s odlišným vzdělávacím konceptem.

### **7.1 Charakteristika učitelky A**

Učitelka A učí celkem pět let. V době realizace výzkumného šetření byla učitelka A třídní vyučující žáků třetího ročníku základní školy (Základní škola u Říčanského lesa). Výukový styl učitelky A vychází převážně z vlastních zkušeností a invencí. Základní škola se ve svém školním vzdělávacím programu částečně implementuje znaky programu Začít spolu. S metodou Persona Dolls pracuje vyučující dva roky. Metodu Persona Dolls použila učitelka A několikrát i mimo svou třídu, např. v prvním ročníku základní školy, aby si ověřila, jak přijímají děti metodu Persona Dolls vzhledem k jejich věkovým zvláštěnostem. V rámci své výuky se snaží zapojovat co nejširší škálu vyučovacích metod. Výuka této pedagožky má převážně kooperativní charakter, o čemž svědčí např. i uspořádání lavic žáků do tzv. „hnízd.“ Učitelka A do výuky zapojuje prvky programu Začít spolu. Ve třídě je dle aktuálně probíraného učiva zapojován do výuky projektový den a týden. Žáci pracují minimálně jednou týdně v centrech aktivit. Vyučující vede žáky konstruktivistickým přístupem. Při realizaci výuky využívá pedagožka učebnice od nakladatelství Fraus a řadu didaktických pomůcek, které vyrábí převážně společně s dětmi. Učitelka A tedy celkově podporuje aktivizační přístup k vyučování, přičemž se snaží neustále vzdělávat a zapojovat do výuky nové metody a formy práce.

### **7.2 Charakteristika skupiny A**

Jedná se o žáky třetího ročníku státní základní školy (Základní škola u Říčanského lesa). Žáci jsou vedeni učitelkou A od prvního ročníku. Do třídy dochází 21 žáků. Většinu žáků zná pedagožka i mimo školní výuku, jedná se např. o děti bydlící v její blízkosti nebo o děti, které dochází na volejbalový kroužek, který učitelka A vede. Ve třídě se nachází pouze jeden žák s individuálním vzdělávacím programem, ostatní žáci zvládají učivo bez

problémů a nemají diagnostikovány žádné specifické poruchy učení. Vzhledem k metodě je podstatná rovněž informace o sociokulturním zázemí žáků. Do třídy nechodí žádný žák se sociálním či tělesným hendikepem. Na základě rozhovoru s učitelkou A lze též konstatovat, že žáci nemají příliš mnoho zkušeností s diverzitou, vzhledem k umístění a povaze města, ve kterém se škola nalézá a rodinám, ve kterých žáci žijí. S metodou Persona Dolls mají žáci již několik zkušeností. Panenka přišla do výuky za dětmi zatím celkem čtyřikrát v rámci realizace jednotlivých cílů učitelkou A v rámci absolvování seminářů k metodě Persona Dolls. Metoda Persona Dolls je v této třídě zapojována do výuky od druhého ročníku.

### **7.3 Charakteristika učitelky B**

Učitelka B učí celkem tři roky. Nyní vyučuje žáky 3. třídy, u kterých metodu realizuje zřídka. Vlastní kmenovou třídu má pedagožka prvním rokem, v předešlých letech byla párovým učitelem a asistentem pedagoga. Kromě oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ má učitelka B vystudovanou ještě speciální pedagogiku a navštěvuje mnoho kurzů pracující s osobnostním rozvojem dospělých a žáků. S metodou Persona Dolls pracuje stejně jako učitelka A dva roky. Vyučující pracuje v základní škole pavilonového typu, kterou v současné době navštěvuje 300 dětí 1. - 9. třídy. První stupeň sestává celkem z deseti tříd, přičemž je vždy jedna třída v ročníku vedena podle vzdělávacího programu Montessori pro 1. stupeň a ve zbylých třídách probíhá výuka podle vlastního vzdělávacího programu *Naživo +*. Pedagožka vyučuje od počátku své pedagogické praxe ve třídách s pedagogickým přístupem Montessori, má však zkušenosti i s klasickou výukou. Škola je umístěna v klidné lokalitě, kterou utváří zejména její umístění na kraji vesnice a bezprostřední blízkost s areálem ekologických aktivit *Sluňákov*. Školní vzdělávací program *Naživo +* se zaměřuje na osobnostní rozvoj žáků a podporu interdisciplinárního přístupu ve formě projektové výuky. Z této filozofie školy se odráží i vyučovací styl učitelky B. Protože značná část výuky probíhá individuální prací žáků, snaží se tato vyučující ve společných předmětech posilovat pozitivní vzájemné vztahy mezi žáky. K takovému rozvíjení volí metody skupinové práce a diskuzní metody. Velký důraz je v pojetí této školy kladen na dlouhodobé a celoškolní projekty, přičemž není ve škole výjimkou pobyt žáků na osobnostních seminářích mimo prostředí výuky a delší pobyty

v přírodě. Učitelka B se proto snaží řadu takovýchto projektů prohlubovat a realizovat své třídě.

## 7.4 Charakteristika skupiny B

Skupinu B tvoří část žáků prvního ročníku, ve kterém učitelka B pracovala jako párový učitel. Žáci jsou vyučováni podle vzdělávacího programu Montessori pro 1. stupeň základní školy. U žáků tvořících tuto skupinu nejsou evidovány žádné kázeňské ani jiné výchovné problémy. Ve skupině se nachází pouze jeden žák vyžadující speciální pedagogický přístup, jedná se o žáka „cizince.“ Tento žák pochází z bilingvní rodiny (matka Francouzka, otec Čech). Ve třídě se nevyskytuje žádný žák se specifickou poruchou učení. V oblasti sociokulturního zázemí dětí nebyly u žáků zaznamenány žádné výrazné odlišnosti. V rámci rodinného života a každodenních situací se žáci dle slov učitelky B nesetkávají příliš s diverzitou.

## 8 Realizace výzkumu

Výzkumná šetření byla realizována u dvou učitelů základní školy, na dvou základních školách státního typu a u dvou skupin žáků. Časový rozestup mezi jednotlivými lekcemi determinoval rozmezí výzkumu tak, že byli zkoumáni žáci **třetího** (skupina A, učitelka A) a **prvního** ročníku základní školy (skupina B, učitelka B).

Před zahájením samotného výzkumu byla provedena informační příprava ve formě **metody zkoumání dokumentů**, pro lepší proniknutí do problematiky vědomé práce s předsudky a principu metody Persona Dolls. Na základě studia informačních zdrojů byl utvořen teoretický náhled do problematiky zavádění metody do praxe a způsobu jejího užívání. V rámci spolupráce s neziskovou organizací *Člověk v tísni, o. p. s.* na základě naší účasti na diskuzních seminářích pořádaných v rámci školení pedagogů k výuce metodou Persona Dolls, vzniklo několik dokumentů v českém jazyce, jež byly východiskem pro tvorbu české verze metodiky Persona Dolls a na jejichž překladu jsme se podíleli. Jednalo se především o podklady pro práci s metodou (např.: vzorová biografie, seznam s návrhem otázek pro lekce s metodou, seznam návrhů otázek pro reflexi pedagogů ad.), z nichž některé jsou součástí i této práce. V rámci spolupráce s organizací *Člověk v tísni, o. p. s.* jsme se aktivně zapojili do organizace a realizace průzkumu zaměřeného na mapování

práce pedagogů s metodou Persona Dolls v praxi. Výsledná data tohoto průzkumu byla použita pro tvorbu výzkumných otázek této práce.

Samotný výzkum byl zahájen několika návštěvami v terénu – zúčastněné pozorování učitelky A během celého vyučovacího dne. V rámci návštěv byl etapovitě proveden **rozhovor pomocí návodu**. V rozhovoru byl zjišťován způsob práce učitelky A s metodou Persona Dolls. V rámci návštěv byla realizována výuková lekce metodou Persona Dolls, ke které byl zároveň pořízen **videozáznam** za účelem následné analýzy.

Postupně byla do výzkumu zapojena i učitelka B, se kterou byla realizována taktéž série rozhovorů pomocí návodu prostřednictvím audio hovoru počítačového programu *Skype*. V rámci spolupráce získala autorka videozáznam lekce Persona Dolls, jež byla realizována a natočena touto učitelkou.

Další etapou výzkumu byla analýza získaných dat, které byly následně interpretovány do závěrečné výzkumné zprávy.

## 8.1 Analýza a interpretace získaných dat

Pro snazší orientaci ve zjištěných informacích a efektivnější a objektivnější odpověď na výzkumné otázky byl volen jednotný způsob vyhodnocování dat. Data získaná rozhovory podle návodu i data získaná pořizováním videozáznamů byla vyhodnocována metodou **otevřeného kódování** (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 211). Metodu otevřeného kódování definuje Švaříček jako: „operaci, pomocí které jsou zjištěné údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 211)

Při analýze byl používán následující postup:

- data získaná při rozhovoru podle návodu byla zvukově nahrávána, poté přepsána do počítačového programu MS Word. V případě videozáznamů byly rovněž přepsány pozorované jevy do textové podoby;
- při prvním průchodu nashromážděnými daty byl text rozdělen na jednotky různé velikosti, přičemž jednotkou v celém výzkumu bylo slovo, slovní spojení či celé věty vztahující se významově k výzkumným otázkám jako „myšlenkový celek“;



- jednotkám byly přiděleny předběžné kódy; kdy kódem jsou slova, či krátké fráze zastupující dílčí oblasti výzkumného šetření. Pro přidělení kódů nebyl využit žádný počítačový program, kódování probíhalo ručně pomocí zabarvování příslušných jednotek (textového pole) v programu MS Word. Takovýto způsob bývá též označován jako metoda „papír a tužka“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 213);
- zároveň s kódy byly pořizovány poznámky (mema) k obsahům jednotlivých kódů pro snazší orientaci výzkumníka, vytváření seznamu kódů a evidence jejich výskytu pro soupis míst výskytu kódu pro snazší orientaci, efektivitu přehlednost, důležitost jevu a také k možnosti navrácení a revidování kódu – dodržení cirkulární povahy kvalitativního výzkumu;
- následně byla vytvořena spojení mezi jednotlivými kategoriemi – jevy (výpovědi) v různých kategoriích zaznamenaly shodu či opakování – probíhá tedy sdružování kódů do pomyslných nadkategorií podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Nové kódy se staly proměnnými v nově vznikající teorii – jsou použity jako nová zjištění pro výslednou výzkumnou zprávu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Okódované přepisy rozhovorů podle návodu jsou uvedeny v přílohách. Rozhovory podle návodu s učitelkou A jsou součástí přílohy č. 10 a 11. Rozhovory podle návodu s učitelkou B jsou součástí přílohy č. 12 a 13. Tabulka kódů pro sloužící k analýze rozhovorů je obsažena v příloze č. 14. Okódované přepisy videozáznamů lekcí jsou připojeny v příloze č. 15 a 16. Tabulka kódy k analýze videozáznamů byla utvořena na základě kritérií pro posuzování rozvoje klíčových kompetencí uvedených v dokumentu *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Bělecký, 2007, s. 36) a je uvedena v příloze č. 17.

## 8.2 Interpretace získaných dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek slouží data získaná z rozhovorů podle návodu a analýzy videozáznamů. Interpretace probíhá slovní formou umožňující uceleně pojednat o základních principech práce s metodou na primární škole ve všech zkoumaných oblastech. Nejprve byla vyhodnocena data získaná rozhovory s učiteli v praxi. Výsledky získané pomocí rozhovorů byly porovnány s daty získanými analýzou videozáznamů

a s analýzou dokumentů. V případě zjištění rozdílných výsledků byla data porovnávána s výsledky analýzy dokumentů provedené v teoretické části práce. Interpretace zjištěných dat jsou uvedeny v následujících podkapitolách. Kapitoly jsou členěny dle výzkumných otázek, ke kterým jsou vázána.

### 8.2.1 Interpretace zjištěných dat k výzkumné otázce č. 1

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 1: *Jak se daří propojovat metodu Persona Dolls s běžnou školní výukou z časového a organizačního hlediska?* byla zvolena metoda sběru dat formou rozhovoru pomocí návodu. Získaná data byla konfrontována s výsledky analýzy dokumentů provedené v teoretické části této diplomové práce.

Vzhledem k absenci popisu principu fungování metody na primární škole ze strany autorů, byl v praxi mapován přístup jednotlivých učitelů k organizačním záležitostem spojeným s realizací lekcí metody Persona Dolls. Jednalo se především o způsob integrování metody Persona Dolls do režimu běžného školního dne. Pedagogové byli tázáni na prostředí, ve kterém lekce s metodou realizují. Zjišťována byla především míra změny učebního prostředí školní třídy pro edukaci formou metody Persona Dolls. Další oblastí zkoumání byly časové možnosti pro práci s metodou Persona Dolls v primární škole se zřetelem k harmonogramu výuky. Pedagogové byli dále tázáni na věk a počet žáků, který shledávají optimální pro efektivní zapojení metody Persona Dolls na prvním stupni základní školy. Dílčí oblastí výzkumu byla zaměřena na oblast plánování výuky a způsob integrace lekce metody Persona Dolls z hlediska její kompatibility se vzdělávacím obsahem uvedeným ve formě očekávaných výstupů v RVP ZV. Doplnující informace o způsobu propojení metody s běžnou výukou tvoří zjištěná data informující o shodě v dílčích prvcích metody Persona Dolls s ostatními vyučovacími metodami používanými dotazovanými pedagogy v jejich praxi. Písemné přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze č. 10, 11, 12 a 13.

Z časového hlediska byly respondentky dotazovány především na zařazení metody do harmonogramu školního dne, týdne, měsíce a roku. K těmto oblastem se obě respondentky vyjádřily shodně. Učitelka A i učitelka B kladou důraz na individuální charakter školní třídy, ve které je lekce realizována a ze kterého by se mělo vždy vycházet. Obě učitelky upozorňují na vyšší míru pozornosti dětí v úvodu dne, týdne i školního roku, ze které by se mělo vycházet. Zatímco učitelka B jedná více ve prospěch metody a zařazuje práci s metodou Persona Dolls v úvodu dne, týdne apod., učitelka A začleňuje práci s metodou Persona Dolls spíše do uvolněnějších částí vyučování, kdy mají žáci problémy se soustředěním. Např. učitelka B se vyjadřuje v tomto kontextu následovně: „*Spíše na začátku dne, kdy jsou děti klidné, soustředěné, vnímají a dávají pozor. Snažím se, aby to bylo do třetí vyučovací hodiny nejpozději.*“ Učitelka B tedy pracuje s metodou jako

s dalším prostředkem pro výuku obtížných a tabuizovaných témat. Učitelka A spatřuje v metodě více i její motivační funkci, které využívá zejména při plánování harmonogramu dne a uspořádání učebních metod. Učitelka A tedy využívá metodu převážně jako prostředek evokace a motivace učebních témat. S otevíranými tématy pracuje učitelka A hlouběji i v běžné výuce mimo lekci metody Persona Dolls. Učitelka A se v této souvislosti zmiňuje i o využití metody k projektové výuce. I zde by však měla být podle učitelky A metoda Persona Dolls využita buď jako klíčový prvek, nebo jako prostředek orámování projektu: *„V rámci tematického dne panenka většinou přinese téma, které probíráme i v předmětech ten den apod. Panenka přichází do kruhu. Do ranního kruhu. Nemusí to být ale ranní kruh a první hodina. Může přijít např. na začátku druhé hodiny. Určitě ale musí přijít do přátelského prostředí. Děti budou čekat v kroužku a panenka za nimi přijde. Nebudu přerušovat činnosti v rámci hodiny a najednou přijde panenka.“*

**Metoda Persona Dolls může být začleněna do kterékoli fáze školního dne. Na základě rozhovorů s oběma učitelkami je doporučováno využití metody k orámování dne či výukové hodiny. Metodu Persona Dolls je vhodné zařadit na začátek nebo konec výuky. Rámcové zařazení je doporučováno i pro plánování zařazení metody Persona Dolls do programu týdne a měsíce. Na základě výpovědí obou respondentek bylo rovněž zjištěno, že má metoda Persona Dolls vysokou míru motivační funkce, je proto vhodná zejména pro evokaci učebních témat a jejich hlubšímu uchopení.**

K časovému hledisku se váže i délka lekce: Podle obou pedagožek se délka lekce odvíjí od způsobu vedení diskuze učitelem, práce s cíli metody a zvoleného tématu. U obou vyučujících probíhaly lekce v časovém rozmezí od 20 do 30 minut. K délce průběhu samotné lekce je nutné přičíst ještě benevolenci v dotazování dětí a délce pozdravů s panenkou. **Pro realizaci metody Persona Dolls je tedy nutné vyčlenit jednu vyučovací jednotku (45 min).** Obě dotazované pedagožky upozorňují na spojitost délky pozornosti s věkem dětí. Zatímco žáci nižších ročníků se dokáží zapojit do učebních aktivit po dobu max. 10 min, starší žáci vydrží panence naslouchat delší čas. Učitelka A se v této souvislosti vyjadřuje takto: *„Vycházím z věku žáků. Obecně vydrží pozornost 10 – 20 min. Mé lekce mají 15 – 20 min. Zajímalo mě, jak dlouho to vydrží prvňáci, tak jsem to u nich zkoušela. Za chvíli se ale ošivali. Třetákům už nedělá problém vydržet.“* **Pro mladší ročníky je tedy nutné vyčlenit rovněž jednu vyučovací hodinu, lekci je však potřeba**

**prokládat různými dalšími činnostmi či více střídat dobu naslouchání panence ze strany žáků a diskuzi žáků s panenkou.**

Uspořádání školní třídy pro činnost: Obě učitelky pracují v moderně koncipovaných školních třídách. Pro práci s metodou shodně doporučují práci v kruhu. **Obě vyučující používají pro práci s metodou místo, ve kterém se odehrávají i jiné diskuzní metody, nevyhrazují metodě žádné speciální prostranství ani neuzpůsobují učebnu pro specifickou činnost.** Učitelka B pracovala s žáky na židličkách i na koberci, zároveň má zkušenost s výukou lekce v jiné třídě, než probíhala běžná výuka. Dle slov obou učitelek nemá prostředí pro výuku vliv na charakter a průběh lekce. Důležité podle obou vyučujících je, aby všichni účastníci diskuze seděli na stejné úrovni a cítili se v daném prostředí příjemně. Učitelka B popisuje svůj přístup k uspořádání třídy takto: *„Z posledních zkušeností z minulého a předminulého sezení s dětmi se nám osvědčilo sedět v kroužku. Sedíme všichni na koberci včetně mě a panenky. Což znamená, že jsme všichni na stejné úrovni.“*

Věk žáků: V metodikách k metodě Persona Dolls je uvedena rozdílná velikost dětské skupiny. Azun a kol. uvádějí 3 – 12 let, Felcmanová a kol. uvádějí 3 – 9 let (Azun a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015). **Obě vyučující se shodují s využitím metody pouze pro první vzdělávací období, tzn. žáky ve věku 6 – 11 let. Obě pedagožky rovněž poukazují na pozitivnější přijetí metody žáky předškolních zařízení.** Učitelka A vyhodnocuje vhodnost metody v závislosti na věku dětí stručně těmito slovy: *„Já si myslím pro předškoláky úplně nejlepší, pro první stupeň, první třída – výborný. Když se děti například seznamují se sebou, můžou se zároveň seznamovat s touto „osůbkou.“ Ve třetí třídě ale už opravdu vidím, že děti se mnou hrají hru a vědí, že hrají hru.“*

Počet žáků: Pro práci s metodou Persona Dolls je doporučováno volit menší velikost dětské skupiny, za ideální počet dětí považují autoři cca 12 žáků (Felcmanová a kol. 2015, s.32). Obě vyučující mají ve třídě nízký počet dětí. Učitelka B má možnost rozdělit žáky na dvě menší skupiny, díky přítomnosti asistenta pedagoga. **Realizování metody při vyšším počtu žáků školní třídy shledávají obě vyučující za**

reálné, ale ubírající na kvalitě metody.<sup>8</sup> Shodně doporučují pro realizování lekce **dodržovat menší počet dětí, a to přibližně 15 – 20 žáků**. Učitelka B charakterizuje své hledání ideálního počtu žáků pro lekci následovně: „Už při první lekci jsem zjistila, že počet 23 dětí je mnoho. Osvědčilo se mi, že lepší je pracovat s ne tak obsáhlou skupinou. Při druhé lekci jsem skupinu rozdělila napůl, cca 12-13 dětí v jedné skupin).“

Z hlediska propojení metody Persona Dolls a RVP ZV se obě učitelky vyjadřovaly převážně na teoretické úrovni. Vzhledem k nízkému stupni cílů, k nimž doposud obě dotazované učitelky zaměřovaly realizované lekce, nedošlo v praxi k cílenému propojování lekcí metody Persona Dolls s očekávanými výstupy RVP ZV. Obě vyučující realizovaly doposud lekce zaměřené k cílům 1 a 2. Zpětně však obě respondentky shledávají možnost propojení realizovaných cílů s očekávanými výstupy jednotlivých částí RVP ZV takto:

- na úrovni vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková výchova, Člověk a Člověk a jeho svět, Člověk a příroda;
- na úrovni průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova;
- na úrovni klíčových kompetencí: Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální, Kompetence občanská.

V souvislosti s propojováním témat lekcí se vzdělávacím obsahem RVP ZV se pedagogové vyjadřují k nárokům kladeným na učitele v oblasti plánování výuky. Učitelka A upozorňuje zejména na složitost propojení povahy výukových metod a jejich variabilitu vůči učebním tématům. Metoda Persona Dolls nemůže stejně jako jiné výukové metody předat žákům efektivním způsobem libovolné učivo napříč vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy. Tyto skutečnosti zároveň determinují četnost používání metody ve výuce. Učitelka A popisuje problematiku takto: „Metoda mě jako učitele posiluje v oblasti

---

<sup>8</sup> Při rozhovorech bylo poukázáno na maximální možný počet žáků ve školní třídě stanovený školským zákonem. Podle ustanovení § 23 odst. 4 školského zákona může být nejvyšší možný počet žáků na třídu 30 žáků. Při udělení výjimky zřizovatelem pak 33 žáků na školní třídu. (www.csicr.cz, 2016)

*plánování, naplňování cílů učiva a sebereflexi. Především při plánování a schopnosti propojit cíle metody a cíle vzdělávacích oblastí RVP pro daný ročník.“*

Za stěžejní kritérium pro téma lekce však učitelé považují informace sdělované dětmi. Učitelé reagují metodou především na situace, které děti prožívají a pomáhají jim metodou Persona Dolls prožité jevy pojmenovat a zaujmout k nim vlastní postoj.

*Učitelka A: „I když vím, že panenka může samozřejmě přinášet různá témata, snažím se vycházet i z aktuálních témat, která žáci řeší, a zároveň respektovat zásady všech metod, kterými žákům daná témata zprostředkovávám.“*

Propojení s ostatními metodami pokládají obě vyučující rovněž za reálnou. Ani jedna z pedagožek zatím nekombinovala přímý výstup s panenkou s jinou učební metodou. Učitelka A i B ale často navazují na témata probíraná v lekci v aktivitách uskutečňovaných před či po lekci. Z oblasti výukových metod uváděly obě pedagožky shodně možnost propojení metody s libovolnou učební metodou. Konkrétně jmenovaly obě respondentky možnosti propojení lekce se slovními a názornými metodami. Obě učitelky uváděly možná propojení metody Persona Dolls s metodami, které vycházejí z jejich individuálních učebních stylů a školních vzdělávacích programů škol, ve kterých realizují svou výuku. Učitelka A jmenovala především metody související s programem RWCT a s prvky programu Začít spolu. Učitelka B zmiňovala rovněž metody vycházející z programu RWCT, navíc uvedla metody související se vzdělávacím přístupem Montessori. Respondentky se však rozcházejí v otázce propojení metod přímo v rámci lekce. Zatímco učitelka A nevidí v implementaci jiné metody do lekce větší problémy, učitelka B uvádí možnost propojení metod ve funkci doplňujících učebních aktivit probíhající v čase před nebo po konání lekce.

Učitelka A uvádí několik metod vhodných k propojení s metodou Persona Dolls. Konkrétně navrhuje např. tento způsob propojení: *„Lekce s panenkou by mohla být propojena s návštěvou nějakého odborníka na toto téma. Např. s nějakým odborníkem z organizace pomáhající emigrantům apod. Ve své třídě dělám toto často. Říkáme tomu s dětmi křeslo pro hosta.“*

**Souhrnně tedy lze konstatovat, že je dle obou pedagožek metoda propojitelná s kteroukoli jinou výukovou metodou. Nejbližší spojitost je však spatřována v oblasti**

**metod souvisejících s komunikací a schopností vyjadřování žáků, k nimž patří např. metody vycházející z programu RWCT.**

K samotnému propojení metody Persona Dolls s dalšími výukovými metodami v rámci lekce se vyjadřovala učitelka B oproti učitelce A spíše skepticky. Diskuzní povaha metody Persona Dolls je dle učitelky B natolik intenzivní, že shledává její propojení s ostatními metodami spíše jako rušivý element: *„Není to tak, že bychom v rámci nějaké aktivity panenku přinesli. Je to čistě vyhrazený čas na vstup panenky.“*

### **8.2.2 Analýza a interpretace zjištěných dat k výzkumné otázce č. 2**

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 2 *Jaké jsou dle názoru pedagogů možnosti propojení cílů metody Persona Dolls a očekávaných výstupů průřezových témat?* byly zjišťovány metodou rozhovorů pomocí návodu a porovnávány se zjištěnými výsledky v analýze dokumentů provedené v teoretické části této práce. Hlavní oblastí šetření bylo zkoumání způsobu plánování lekcí pedagogy a jejich práce se zvoleným tématem lekce. Pedagogové byli dotazováni na možnost propojení témat lekce s učebními tématy průřezových témat a jejich očekávanými výstupy. Zkoumána byla rovněž míra potenciálu jednotlivých průřezových témat z hlediska jejich zaměření a příklady jejich zapojení do lekcí metody Persona Dolls.

Na základě rozhovorů s oběma respondentkami byl zjištěn potenciál pro propojení výuky metodou Persona Dolls **u všech průřezových témat**, ale s **odlišnou mírou** potenciálu. Tato zjištění tak potvrzují výsledky získané v rámci analýzy dokumentů provedené v teoretické části práce, kde byla rovněž zjištěna možnost propojení výuky metody Persona Dolls se všemi průřezovými tématy s odlišnou mírou shody.

Učitelka A se vyjadřuje k možnosti propojení lekcí metody Persona Dolls s průřezovými tématy těmito slovy: *„Ještě jsem to nezkoušela. Propojení je určitě reálné. Zpětně můžu říct, že jsem vlastně částečně naplňovala některé cíle i průřezových témat, (...) S každým tématem se to dá propojit.“*

**Shodně** se podrobněji obě respondentky vyjádřily pouze k možnosti propojení výuky metody Persona Dolls a průřezového tématu **Osobnostní a sociální výchova. Jednotlivě** uváděly vyučující konkrétnější možnosti pro propojení s průřezovými tématy: **Multikulturní výchova, Mediální výchova.** V analýze dokumentů prokázalo nejvyšší



míru shody průřezové téma Multikulturní výchova. Osobnostní a sociální výchova zaznamenala druhou nejvyšší míru shody. Souhrnně tedy lze označit tato dvě průřezová témata jako **stěžejní průřezová témata pro případné propojení s výukou lekcí Persona Dolls**.

**Osobnostní a sociální výchova** se jeví oběma vyučujícím pro propojení s výukou lekcí metody Persona Dolls **nejvýhodnější, a to z důvodu většinové shody učebních témat obou zkoumaných jevů. Obě vyučující považují tento způsob propojení za možný prostředek pro bližší poznání žáků a jejich osobnosti.** V případě učitelky B je popsána možnost výuku průřezových témat prostřednictvím metody Persona Dolls v prvních větách takto: „*Určitě souvisí s osobnostní a sociální výchovou. V rámci školy jsme se zúčastnili projektu sdílení ohledně OSV, bylo to pro dospělé, panenku i metodu jsem tam představovala. U těch menších dětí mi to přišlo jako dobrá varianta metody, jak se těm dětem jakoby přiblížit a mluvit s nimi o takových citlivých, palčivých tématech ....*“

Rozdílné výsledky v míře propojitelnosti průřezových témat s výukou lekcí metody Persona Dolls lze vysvětlit skutečnostmi zjištěnými v rámci rozhovorů, kterými jsou:

1. determinovanost učebního tématu aspektem panenky,
2. dosavadní zkušenosti pedagogů s metodou,
3. přístupem učitele k volbě učebních témat.

ad 1. Učitelka A i učitelka B zdůrazňují předurčenost výběru učebních témat aspektem panenky. Dle obou učitelek je učitel omezován ve výběru témat aspektem, který nese panenka a jenž zapojuje do výuky. Podle obou učitelů **sice lze vyučovat v lekcích libovolná témata, vhodnějšími tématy lekcí jsou dle nich ale ty, které souvisí s tématem panenky, neboť téma panenky tvoří spojující prvek všech příběhů, které panenka přináší.** V případě většího vzdálení zvoleného tématu v příběhu panenky od tématu, které panenka nese, dochází k popření charakteru metody. V takovém případě je metodě Persona Dolls odebrány její hlavní principy (viz 4 cíle) a dostává se na úroveň standartních učebních metod. V takovéto situaci by žáci sice byli seznamováni s učivem průřezových témat, ale již méně by byly rozvíjeny jejich postoje a hodnoty v oblasti sebepoznání a seznamování s diverzitou. Učitelka A popisuje determinovanost výběru témat lekcí následovně: „*(...) Já mám panenku s tématem barva pleti, takže u mě je to asi hlavně o Multikulturní výchově. Panenka se s nimi může bavit o různých problémech*

*a zkušenostech, které zažívá na základě toho, že má jinou barvu pleti. Ale nemusíme se samozřejmě bavit jen o barvě pleti.*“

Ačkoliv vyučující zatím cíleně neplánovaly lekce s metodou Persona Dolls pro výuku průřezových témat, zpětně dokázaly na odučených lekcích zmínit příklady, kdy panenky přinášely do lekcí učivo související s některým tématem průřezových témat. **Při provedení této sebereflexe došly ale obě vyučující k závěru, že velmi záleží na aspektu, který panenka přináší, neboť je jím determinován výběr učebních témat.** Učitelka B vysvětluje slovy: *„V multikulturní výchově záleží hodně na tom, pokud panenka sama nemá ten aspekt (jako barvu pleti a tak), tak pak toho využít tak, když ta panenka přijde k dětem. Tak jsem toho využila i já.“*

ad 2. Obě vyučující realizovaly vyšší počet lekcí zaměřených na cíl 1 a 2, ve kterých je kladen důraz na sebezpoznání dětí.

ad 3. Při plánování témat lekcí vychází učitelé při volbě tématu převážně ze zkušeností dětí. Učitelé se nechávají inspirovat tématy, které žáci řeší mezi sebou, a ta pak zapojují do příběhů, které přináší panenka. Ani jeden z respondentů zatím neplánoval téma lekce za účelem naplnění konkrétního výstupu průřezových témat. Učitelka A zdůvodňuje tento způsob plánování lekcí následovně:

*Učitelka A: „Téma jsem volila také záměrně kvůli tomu, abych dětem přinesla rozmanitost. Tady v okolí školy a bydliště dětí nemají možnost setkat se s lidmi jiné barvy pleti.“*  
*Podobně se vyjadřuje k volbě témat i učitelka B: „Na druhé lekci jsem se zabývala cizojazyčností – ve třídě jsme měli hochu, který pochází z Anglie a špatně četl. Při třetí a čtvrté lekci jsem zavedla aspekt chudoby a to z důvodu, že děti s tématem chudoba často do styku nepřijdou.“*

Obdobným způsobem lze doložit i nízký potenciál na propojení výuky u průřezového tématu **Environmentální výchova**. Učitelka A se vyjadřuje **negativně** pro propojení výuky metody Persona Dolls s Environmentální výchovou: *„Taky by to šlo. Tam je to ale hlavně hodně o ekologii. Ale už to nemá moc společného s metodou. Panenka by mohla řešit něco, co se týká ochrany přírody, a při tom by to mohlo souviset s nějakým příběhem, který řeší. Už by to ale bylo podle mě moc komplikované. ... Ta panenka by měla řešit hlavně problémy, které se týkají dětí a ne obecné ekologické problémy.“*

Toto tvrzení lze doložit výsledky analýzy dokumentů provedené v teoretické části této práce, ve které Environmentální výchova zaznamenala nejmenší shodu. Nízký potenciál pro možnost propojení tohoto průřezového tématu s výukou metody Persona Dolls vyplývá zejména z rozdílného zaměření učebních témat. Zatím co Environmentální výchova je zaměřena na ochranu životního prostředí a přírodovědné učivo, metoda Persona Dolls se zaměřuje na učivo týkající se mezilidských vztahů a rozvoj sebepojetí dětí. (RVP ZV, 2013; Felcmanová a kol., 2015)

Metoda rozhovoru přinesla konkrétnější vysvětlení pro **odlišnou míru potenciálu jednotlivých průřezových témat na propojení s výukou metody Persona Dolls**. Zatímco v analýze bylo vycházeno z formulací cílů obou zkoumaných jevů, na základě výpovědí obou respondentů byl objeven další možný důvod pro nemožnost výuky všech průřezových témat rovnocenným způsobem - **téma panenky**. Obě vyučující shledávají téma panenky jako možné omezení pro volbu učebních témat, za nejméně propojitelné vidí téma svých panenek s tématy Environmentální výchovy.

### **8.2.3 Interpretace zjištěných dat k výzkumné otázce č. 3**

Získávání dat k zodpovězení výzkumné otázky *Jak se daří rozvíjet vybrané klíčové kompetence (zaměření na kompetenci komunikativní) u dětí metodou Persona Dolls?* probíhalo formou pořizování videozáznamů při lekcích a jejich následnou analýzou. Data byla doplněna o informace zjištěné při rozhovorech podle návodu s pedagogy. Pro vyhodnocování získaných dat byla zvolena metoda otevřeného kódování. Kódy pro obsahovou analýzu byly utvořeny na základě evaluační tabulky pro klíčovou kompetenci komunikativní, uvedené v dokumentu *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Bělecký, 2007, s. 36). Tento dokument slouží pedagogům jako podpůrný materiál při identifikaci naplňování klíčových kompetencí ve výuce a uvádí konkrétní příklady pro jejich rozvíjení. Tabulka pro obsahovou analýzu obsahuje soubor kódů odpovídajících označení identifikátorů „rozbalených“ klíčových kompetencí komunikativních uvedených v tomto dokumentu (Bělecký, 2007, s. 36), pro snazší záznam byla změněno pouze číslování jednotlivých pozorovaných kategorií. Tabulka kódů pro analýzu videozáznamu je uvedena v příloze č. 17. Zjištěná data k výzkumné otázce č. 3 jsou interpretována dle kategorií kódů této tabulky. Způsob naplňování jednotlivých kategorií (identifikátorů

rozvoje klíčových kompetencí) je uveden v obdobném pořadí, jako jsou uvedeny v dokumentu *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Bělecký, 2007).

Pro analýzu byla vybrána kompetence komunikativní, protože je svou podstatou nejsnáze pozorovatelná a její projevy jsou explicitně zřejmé. Protože jsou klíčové kompetence sepsány neutrálním jazykem, bylo při posuzování jejich naplnění vycházeno z pozorování jednotlivých činností a aktivit. Tento způsob posuzování byl zvolen jednak na základě dokumentu *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Bělecký, 2007 str. 36), ve kterém jsou uvedeny příklady výstupů a jejich naplňování rovněž na konkrétních aktivitách. Dalším důvodem byl způsob hodnocení naplňování klíčových kompetencí učitelkou A a učitelkou B při rozhovorech. Obě vyučující ukazují shodně na obtížnost posouzení rozvoje klíčových kompetencí. Učitelé dokládají rozvoj klíčové kompetence na konkrétních příkladech činností, které kompetence zahrnuje a u nichž dokáží přesně určit míru jejich osvojení. Učitelka B k této problematice vyjadřuje takto: „ (...) *Komunikativní např. vyjádřením svých myšlenek, názorů či pocitů, sociální např. zaujímání postojů, občanské např. respektování pravidel (při komunikaci v kruhu s ostatními dětmi aj.)*“

#### **Interpretace dat zjištěných na základě tabulky kódů č. 17:**

Práce s informacemi (kódy 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.6) probíhala v obou pozorovaných lekcích ve formě práce se sdělenými informacemi v ústním projevu (kód 3.1.1). Ani v jedné z pozorovaných lekcí neprobíhala práce s textem. V rámci analýzy proto nebyla zaznamenána schopnost žáků vyhledat informace v textu a jiných zdrojích (kód 3.1.2, ). Rovněž nebyla zaznamenána schopnost žáků využívat k získávání informací různé informační a komunikační prostředky (kód 3.1.5). Žáci během lekcí vyhledávali informace k diskutovanému tématu pouze ze sdělených informací v ústním projevu od různých mluvčích. V obou pozorovaných lekcích se jednalo o rekapitulace informací z minulých setkání, převyprávění podstatných částí příběhu sděleného panenkou a brainstormingem k diskutovanému tématu lekce. V lekcích žáci rovněž pracovali s nově sdělenými informacemi panenkou učitelem či žákem a pracovali s nimi v rámci následné diskuze. Kódy 3.1.3 a kód 3.1.4 zaznamenaly vzhledem k této povaze lekcí nulovou shodu. Během lekcí žáci neměli možnost rozpoznávat manipulativní chování autora textu. Kód 3.1.6 proto nebyl zaznamenán.

Způsob vyjadřování (kódy 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3) je rozvíjen zejména ve vlastních promluvách žáků a sdělování jejich osobních zážitků a zkušeností. V lekcích je pracováno s odbornými termíny a výrazy vážícími se k tématu lekce. Pedagožky oceňují na metodě možnost práce s odbornými výrazy (kód 3.2.1). Jednotlivé pojmy a termíny přináší do diskuzí buď panenka, nebo žáci a následně probíhá jejich vysvětlení ze strany žáků s příklady jejich použití. V rámci pozorovaných lekcí neprobíhala práce žáků s písemným projevem, nebyla proto zaznamenána schopnost žáků vyjadřovat se grafickými a symbolickými prostředky (kód 3.2.2). Pedagogové kladou důraz na logickou výstavbu děje sdělovaných příběhů. Při sděleních žáků se učitelé doptávali na popis příčin a následků sdělovaných situací (kód 3.2.3).

Obě učitelky upozorňují rovněž na **obohacení slovníku** dětí, zejména v oblasti probíraných témat. Pozitivně hodnotí především přínos nových pojmů z oblasti reálného učiva. Žáci se v rámci metody Persona Dolls učí pojmenovávat jevy spojené se sděleným příběhem či zažitou životní zkušeností. Metoda Persona Dolls tak má částečně preventivní charakter.

Učitelka B: „*Rozvoj komunikace určitě. Obohacení slovníku o nějaká nová slova a zbavení ostychu u dětí, které by se bály mluvit přímo k paní učitelce. Metoda umožňuje otevřít přímo komunikaci, zapojit se do komunikace.*“

V rámci analýzy nebyla upozorována práce s písemným projevem žáků (kód 3.3.1), neboť nebyl součástí ani jedné z pozorovaných lekcí (kód 3.3.1). Na základě této skutečnosti lze říci, že je písemný projev metodou rozvíjen pouze v případě, že je do lekce implementována některá z metod pracujících s písemným projevem žáků. Takový způsob práce s metodou považují pedagogové za reálný. Metoda pracujících s písemným projevem může být dle respondentů rovněž zapojena v doplňujících aktivitách před nebo po lekci. Učitelka B uvádí k takovému způsobu práce s metodou Persona Dolls konkrétní návrh pro plánování lekce: „*U starších dětí by to šlo kombinovat, že by panence něco napsali a nakreslili. Dalo by se to vlastně využít i ve výtvarné výchově.*“

Ústní projev (kódy 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.4) žáků byl rozvíjen po celou dobu lekce. Míra kultivace ústního projevu je závislá na způsobu vedení pedagoga a jeho dohledu na způsob vyjadřování žáků. Během lekcí byli žáci vyzýváni k opakování svých promluv, hlasitému vyjadřování a používání spisovné češtiny. Při všech promluvách byl v obou analyzovaných

videozáznamech kladen důraz na obsahovou srozumitelnost jednotlivých sdělení. K rozvoji ústního projevu by měla dle autorů (Felcmanová a kol., 2015) napomáhat i diskuzní povaha metody. Během pozorování byly však zřejmé pouze **prvky diskuze. Převážná část lekcí se skládala ze soustavy dialogů mezi učitelem a jednotlivými žáky.**

Schopnost žáků vyjádřit vlastní myšlenku byla pozorována po celou dobu obou lekcí (kód 3.4.1). Žáci sdělovali své vlastní příběhy a myšlenky. Ověřována byla také jejich schopnost převyprávět sdělený příběh a podstatné informace. Obtížněji je ověřitelná schopnost žáka **reagovat na komunikačního partnera** (kód 3.4.2). Během analýzy byla několikrát upozorována nevyhraněnost žáků pro navázání očního kontaktu s jedním komunikačním partnerem, neboť v rámci metody **mají žáci pocit, že sdělují svou odpověď panence (případně učiteli)**. Tak se stávalo pouze v případě, že žák sděloval svou odpověď pedagogovi a vnímal jeho reakce. Schopnost žáků sledovat při své promluvě chování ostatních a reagovat na něj byla rovněž obtížně zpozorovatelná (kód 3.4.3). Nízký počet výskytů reagování žáků na své komunikační partnery vyplývá obdobně jako u předchozího pozorovaného jevu z velkého množství komunikačních partnerů a jejich povahy. Protože žáci sdělovali své názory panence, reagovali pouze na obsah jejího sdělení. Zároveň však nelze říct, že tato dovednost žáků během lekcí neprobíhala. Kódy 3.4.2 a 3.4.3 souvisí s dodržováním pravidel komunikace a práce v diskuzním kruhu. Během promluv žáků byl kladen důraz na srozumitelnost a slyšitelnost jednotlivých promluv žáků (kód 3.4.4). V případě, že některý z žáků nemluvil dostatečně nahlas, byl pedagogy vyzván k zopakování promluvy.

V oblasti naslouchání (kódy 3.5.1; 3.5.2; 3.5.3; 3.5.4; 3.5.5; 3.5.6) zaznamenaly shodu všechny pozorované kategorie. Během lekce byla využívána u obou pedagogů třídní pravidla pro komunikaci. Žáci si vzájemně dávali prostor k vyjádření názorů a nepřerušovali se (kód 3.5.1). Hůře byla pozorovatelná schopnost žáků navázat oční kontakt s mluvčím. Během lekcí žáci nenavozovali kontakt s osobami, které neznali (kód 3.5.2 proto nezaznamenal žádnou shodu). Schopnost žáků zeptat se mluvčího na obsah sdělené informace byl během analýzy zaznamenán pouze v ojedinělých případech (kód 3.5.3). Četnost výskytu tohoto kódu je však závislá na úrovni vyjadřovacích schopností žáků. V obou žákovských skupinách se žáci vyjadřovali srozumitelně. Během lekcí odpovídali na položené otázky všichni žáci. Kód 3.5.4 byl naplňován ve většině žákovských odpovědích. Ani v jedné z pozorovaných lekcí nebyla zaznamenána schopnost

žáka vyjádřit nesouhlas s obsahem sdělení spolužáka (kód 3.5.5). Za projev této schopnosti však můžeme pokládat výskyt kódu 3.4.3 a 3.2.3, ve kterých žáci reagují na chování posluchačů a upřesňují svá sdělení. V rámci obou lekcí se žáci hlásili o slovo. Méně zpozorovatelná byla vzhledem ke způsobu vedení obou lekcí schopnost žáků řídit se pravidly diskuze (kód 3.5.6). Žáci během všech promluv mluvili srozumitelně a nahlas 3.5.7 (záměnnost s kódem 3.4.4). Pozorovaný jev 3.5.8 – schopnost žáka přemýšlet o názorech druhých - lze posoudit pouze na základě verbálních či nonverbálních reakcí žáků. Četnost výskytu kódu tedy souvisí s četností kódů: 3.2.1; 3.4.3; 3.4.4 a zbylé kódy z kategorie naslouchání. Kód 3.5.8 byl uplatňován po celou dobu obou lekcí, neboť se žáci vzájemně nevyrušovali a respektovali názory ostatních. V lekcích byly zpozorovány pouze minimální projevy nekázně, které by naplňování toho kritéria mohly negovat. Kód 3.5.9 týkající se schopnosti žáků vyjadřovat své pocity různými způsoby byl naplňován převážně v lekci učitelky A. V závěru lekce byly pocity dětí verbalizovány. Kód 3.5.10 souvisí s kódem 3.5.9, neboť se v obou kritériích jedná o schopnost žáka vyjadřovat své pocity.

Vzhledem k faktu, že lekce probíhaly standartním způsobem a jejich chod nebyl nijak narušován, byl uplatňován po celou dobu lekcí kód 3.5.13 týkající se schopnosti žáků dodržovat pravidla komunikace.

Oblast naslouchání komentuje s oporou o třídní pravidla učitelka B: *„Metoda rozvíjí schopnost naslouchat, ale u nás ve třídě máme pravidla komunikace nastavená delší dobu. Je to věc, na které musíme neustále pracovat, není to automatické. Myslím si, že to není jenom panenka, která učí děti naslouchat. Je potřeba pravidla komunikace neustále opakovat a nastavovat. Obzvláště u dětí v první třídě“.*

K možnosti rozvoje zbývajících kompetencí se učitelé nevyjadřovali konkrétně. Na základě odučených lekcí zmiňovali viditelný způsob rozvoje u **Kompetencí sociálních a personálních, Kompetencí k řešení problémů a kompetencí občanských**. Učitelka A ve stručnosti dokládá možnost pozorování rozvoje ostatních klíčových kompetencí metodou Persona Dolls v těchto činnostech: *„Metoda posiluje žáky v hledání řešení problémů, takže i kompetence k řešení problémů. Žáci se učí vzájemně radit ostatním, když jsou v nějaké tíživé situaci, ale především umět poradit i sobě samému. (...) To, že vnímám své postavení ve společnosti a druhé lidi, rozvíjí kompetenci soc. a personální.“*

## 9 Diskuse

V rámci výzkumných šetření byly zkoumány možnosti a podmínky efektivního využívání metody Persona Dolls při výuce na 1. stupni základní školy. Ačkoliv metoda zaznamenala řadu významných shod pro její zapojení k naplňování očekávaných výstupů vybraných oblastí RVP ZV, objevilo se i několik otázek týkajících se relevantnosti povahy metody Persona Dolls a věkových zvláštností žáků 1. stupně základní školy.

Díky metodě jsou žáci otevřenější ve svém sdělování zážitků a zkušeností. V rámci rozhovorů s panenkou žáci často odhalují soukromí před svými spolužáky. Je však otázkou, zda je takovýto způsob sdělování intimních výpovědí žáků o své osobě a rodině před skupinou spolužáků bezpečné a zda nemohou být sdělené informace ostatními žáky použity proti nim. Další zkoumání této metody by mohlo být zaměřeno na míru vědomí žáků obsahu sdělované informací. Prověřován by mohl být rovněž i způsob informování pedagogů o ochraně soukromí žáků v třídním kolektivu a způsob rozvíjení dovedností učitelů zacházet citlivě s osobními údaji o žácích v rámci školení k metodě Persona Dolls.

V oblasti šetření podmínek propojení výuky metody Persona Dolls a průřezových témat uváděly pedagožky možnosti propojení témat lekcí s tématy vzdělávacích oblastí. Jednalo se především o oblasti Český jazyk a komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda a Umění a kultura. Učitelka B uváděla např. takovýto způsob propojení s výukou: *“Napadá mě třeba zapojení metody do čtenářských dílen. Bud’ by jim tam panenka přinesla přímo svou oblíbenou knížku (...), nebo by ta panenka mohla s dětmi přijít diskutovat o tom, co oni četli. Panenka by přinesla příběh, nějaké téma a pak by se děti bavily o četbě ...u starších dětí by to šlo kombinovat, že by panence něco napsaly a nakreslily.”* Další výzkumné šetření by proto mohlo navázat na zkoumání problematiky propojení učebních témat uvedených v RVP ZV a témat metody Persona Dolls v oblasti vzdělávacích oblastí.

V oblasti zkoumání potenciálu metody k rozvoji klíčové kompetence komunikativní bylo zjištěno úskalí metody při rozvoji ústního projevu. Analýzy videozáznamů lekcí prokázala, že žáci často při sdělování svých výpovědí zaměřují zrak střídavě z panenky na různé vybavení třídy. Velmi často žáci sdělovali také odpovědi učiteli, ačkoli obsahově odpovídali na otázky panenky. Nabízí se proto otázka, zda metoda neovlivňuje negativně dovednosti žáků týkající se vnímání komunikačních partnerů (navozování očního kontaktu,



reagování na chování komunikačního partnera, apod.). Jedná se o kritéria týkající se kategorií: *ústní projev* a *naslouchání*. (Bělecký, 2007 s. 37 - 40). Negativní vliv na utváření dovednosti komunikace s komunikačním partnerem by proto mohla být dalším možným šetřením zaměřeným na vliv metody Persona Dolls na osobnost žáků.

## 10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat metodu Persona Dolls, objasnit možnosti jejího využití při výuce na 1. stupni základní školy. Protože se jedná o jednu z prvních prací zkoumající potenciál této metody, byla práce zaměřena především na ucelenější pojednání o způsobech propojení metody s vybranými oblastmi RVP ZV.

V teoretické části práce byla popsána východiska metody Persona Dolls, na základě kterých byla s oporou o odbornou literaturu sestavena charakteristika metody Persona Dolls z metodického hlediska. Zde byly popsány základní strukturní prvky metody, podmínky spojené s jejím užíváním a možná úskalí spojená s výukou metodou Persona Dolls. Součástí teoretické části práce je analýza částí RVP ZV. Analýza dokumentů ukázala shodu cílů metody Persona Dolls s očekávanými výstupy všech klíčových kompetencí a s očekávanými výstupy vybraných průřezových témat. Výsledky analýzy dokumentů tedy poskytly podklady ukazující možnost propojení výuky těchto oblastí RVP ZV s tématy jednotlivých lekcí metody Persona Dolls.

Cílem praktické části bylo popsat možnosti a podmínky efektivního využití metody Persona Dolls na prvním stupni základní školy a poskytnout tak informace pedagogům zajímajícím se o metodu informace o principech jejího zapojení do výuky.

Pro objasnění podmínek byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky:

- VO1: Jak se daří propojovat metodu Persona Dolls s běžnou školní výukou z časového a organizačního hlediska?
- VO2: Jaké jsou dle názorů učitelů možnosti propojení cílů metody Persona Dolls a očekávaných výstupů průřezových témat?
- VO3: Jak se daří dle názorů pedagogů rozvíjet vybrané klíčové kompetence (zaměření na kompetenci komunikativní) u dětí metodou Persona Dolls?

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že je metoda Persona Dolls propojitelná s výukou na primární škole. Na základě šetření v jednotlivých oblastech zkoumání byly zjištěny konkrétně tyto možnosti zapojení metody Persona Dolls do výuky:

VO1: Jak se daří propojovat metodu Persona Dolls s běžnou školní výukou z časového a organizačního hlediska?

Data zjištěná v rámci výzkumu se liší v několika oblastech od doporučení pro používání metody Persona Dolls jejími autory. Na základě rozhovorů s pedagogy bylo zjištěno, že je výuka metody Persona Dolls na 1. stupni základní školy realizovatelná, avšak s částečnými úpravami. Změny se týkají především věku žáků, uspořádání režimu školního dne a velikosti žákovské skupiny. Na základě odpozorovaných lekcí a zkušeností pedagogů pracujících s metodou jsou pro efektivní zapojení metody Persona Dolls do výuky doporučeny tyto podmínky:

- skupina žáků o velikosti 15 – 20 dětí;
- prostor umožňující práci v kruhu;
- vyčlenění jedné vyučovací hodiny v rámci dne - při pravidelném používání metody pak jedné až dvou vyučovacích hodin v rámci měsíce;
- návštěva panenky je vhodná jednou či dvakrát měsíčně;
- práce s věkovou skupinou žáků 1. – 3. ročníku.

VO2: Jaké jsou dle názorů učitelů možnosti propojení cílů metody Persona Dolls a očekávaných výstupů průřezových témat?

Možnost využití povahy metody k předávání vybraného učiva RVP ZV se jeví reálnou. Na základě výzkumných šetření bylo zjištěno, že metoda Persona Dolls je vhodným nástrojem pro výuku průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova a Multikulturní výchova. Metoda je z pohledu učitelů cenným nástrojem pro bližší poznání dětí a jejich seznamování s diverzitou. Propojení s ostatními průřezovými tématy je však podmíněno tématem (aspektem) panenky, se kterou učitel realizuje lekce. Každá panenka přináší do lekcí příběhy, které jsou vzájemně propojeny jejím tématem. V praxi tato skutečnost znamená, že je pro každou panenku vhodné propojení s průřezovým tématem, v jehož učivu je co možná nejvíce obsažena problematika, kterou reprezentuje. Propojení výuky průřezových témat a metody Persona Dolls by se proto mohlo stát možným východiskem pro samotnou volbu aspektu panenky a učebních témat, při které učitelé často nemají jasnou představu. V navazujících výzkumech by proto bylo účelné ověření

potenciálu učebních témat průřezových témat jako možného východiska pro sepsání biografie a volbu aspektu panenky.

VO3: Jak se daří dle názorů pedagogů rozvíjet vybrané klíčové kompetence (zaměření na kompetenci komunikativní) u dětí metodou Persona Dolls?

Metodou rozhovoru podle návodu byl zjištěn rozvoj žáků v oblasti kompetence komunikativní ve všech oblastech. Metoda analýzy videozáznamů prokázala rozvoj oblasti kompetence komunikativní týkající se ústního projevu, způsobu vyjadřování, naslouchání a práce s informacemi. V rámci analyzovaných lekcí nebyl zaznamenán rozvoj písemného projevu žáků. Analýzou videozáznamů byl zjištěn nepoměr ve způsobu naplňování jednotlivých kritérií rozvíjení klíčové kompetence komunikativní práce s textem a s písemným projevem žáků. V těchto oblastech byla v rámci analýzy videa zjištěna menší shoda než v analýze dokumentů. Při závěrečném shrnutí poznatků získaným oběma výzkumnými metodami byl prokázán rozvoj žáků v oblasti práce s informacemi. Zejména byl kladen důraz na argumentační schopnosti žáků a obohacování slovní zásoby. V oblasti ústního projevu byl v analýze zjištěn přínos v oblasti rozvíjení žáků v dovednosti hlasitého a srozumitelného vyprávění. Žáci jsou posilováni rovněž v oblasti vyslovení vlastních názorů a myšlenek a dovednosti je obhájit. Potvrzen byl i přínos metody Persona Dolls v oblasti rozvoje dovednosti naslouchání. Během obou lekcí žáci dávali ostatním prostor k vyjádření, vzájemně se poslouchali a nepřerušovali své promluvy. Analýzou videozáznamů byl zjištěn nepoměr ve způsobu naplňování jednotlivých kritérií rozvíjení klíčové kompetence komunikativní práce s textem a s písemným projevem žáků. V těchto oblastech byla v rámci analýzy videa zjištěna oproti analýze dokumentů nulová shoda. Oblast rozvoje dovedností žáků práce s textem a písemným projevem je dle zjištěných dat otázkou doplňujících aktivit dne mimo lekci s metodou Persona Dolls.

V souvislosti s rozvojem klíčové kompetence komunikativní zmiňovali učitelé potenciál metody pro i pro rozvoj klíčové kompetence sociální a personální a klíčové kompetence k řešení problémů. Předmětem dalších výzkumů zabývajících se metodou Persona Dolls by se proto mohlo stát šetření zaměřené na rozvoj zbývajících klíčových kompetencí, u kterých shledávají učitelé pracující s metodou rovněž potenciál pro rozvoj.

Výzkum prokázal možnost zapojení metody Persona Dolls do běžné výuky bez větších omezení týkajících se časového a organizačního hlediska. Na základě výzkumných šetření

byl potvrzen rozvoj klíčových kompetencí během práce s metodou. Potvrdila se i možnost propojení metody Persona Dolls a učebních témat vybraných průřezových témat. Toto propojení by se tak mohlo stát nástrojem pro výuku diverzity ve školách a přinášení učebních témat vycházejících ze životních zkušeností dětí.

## **11 Seznam použitých zkratk**

RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
PD	Persona Dolls
PT	Průřezová témata
KK	Klíčové kompetence
OV	Očekávané výstupy
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

## 12 Seznam použitých informačních zdrojů

ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Překlad Eduard Geissler. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-726-0125-3.

AZUN, Serap, Ute ENßLIN, Barbara HENKYS, Anke KRAUSE a Petr WAGNER. *Mit Kindern ins Gespräch kommen: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls – Das Praxisheft*. Berlin: Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, 2009. ISBN 9783000314483

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

DERMAN-SPARKS, Louise. *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1989. NAEYC (Series), #242. ISBN 09-359-8920-X.

FELCMANOVÁ, Alena a kol. *Persona Dolls – panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., Vzdělávací program Varianty, 2015. ISBN 978-80-87456-62-0.

GRAMELT, Katja. *Der Anti-Bias-Ansatz Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2010. ISBN 978-353-1922-089.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HESOVÁ A KOL., Alena. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2016-08-23]. ISBN 978-80-87000-72-4. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove\\_kompetence.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf)

*Institut für den Situationsansatz* [online]. 2016 [cit. 2016-08-23]. Dostupné z: <http://www.situationsansatz.de/>

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006, 130 s. ISBN 80-870-2731-0.

KARGEROVÁ, Jana. *Kategorie kompetence a její chápání učiteli v praxi*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Kita.de. *Online-Portal für Eltern, Erzieher und Kita-Personal* [online]. Stuttgart: Baranek & Renger GmbH [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.kita.de/>

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SPN vyd. 2., rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-723-5272-5.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.

MAZALOVÁ, Simona. *Výchova k hodnotám na I. stupni základní školy*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Hana Filová, Ph.D.

PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2016-08-23]. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene\\_ocekavane\\_-vystupy\\_-gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_-vystupy_-gymnazia.pdf)

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001a, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8584-9.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001b. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6672-2.



PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2013. [cit. 2016-03-04]. Dostupné z : [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VÁCLAVÍK, Marek. *Implementace průřezových témat do kurikula a výuky*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

WHITNEY, Trisha. *Kids like us: using persona dolls in the classroom*. Beltsville, MD: Distributed by Gryphon House, c1999. ISBN 18-848-3465-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

### **13 Seznam grafů**

Graf č. 1 - Výsledek analýzy klíčových kompetencí a cílů metody Persona Dolls.....	44
Graf č. 2 - Celková shoda v oblasti jednotlivých průřezových témat.....	49
Graf č. 3 - Výsledek analýzy shody cílů metody Persona Dolls a očekávaných výstupů průřezových témat .....	53
Graf č. 4 - Celková shoda v cílech metody Persona Dolls a očekávaných výstupech všech průřezových témat .....	54

## **14 Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Tabulka pro identifikaci rozmanitosti v dětské skupině

Příloha č. 2 – Tabulka pro plánování identity panenky

Příloha č. 3 – Biografie Persony Doll Huga

Příloha č. 4 – Vzor pro tvorbu biografie

Příloha č. 5 – Příprava na lekci metody Persona Dolls (učitelka A)

Příloha č. 6 – Evaluační dotazník

Příloha č. 7 – Ukázka analýzy klíčových kompetencí

Příloha č. 8 – Ukázka analýzy průřezových témat

Příloha č. 9 – Tabulka pro rozhovor podle návodu

Příloha č. 10 – Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou A (část I.)

Příloha č. 11 - Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou A (část II.)

Příloha č. 12 - Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou B (část I.)

Příloha č. 13 - Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou B (část II.)

Příloha č. 14 – Tabulka kódů pro analýzu rozhovorů podle návodu

Příloha č. 15 – Přepis videozáznamu č. 1

Příloha č. 16 – Přepis videozáznamu č. 2

Příloha č. 17 - tabulka kódů k analýze videozáznamů

## Příloha č. 1 - Tabulka pro identifikaci rozmanitosti v dětské skupině

Překlad z angličtiny. (Whitney, 1999, s. 27)

	Jména	Rasa/ Etnikum	Fyzický vzhled/ Jiné charakteristiky	Oblíbené aktivity a jídla	Individuální chování
Moje třída					
Nové informace					

	Forma rodiny	Ekonomická vrstva/ Zaměstnání rodičů	Nedávná historie rodiny	Kultura a jazyk	Náboženství
Moje třída					
Nové informace					

## Příloha č. 2 – Tabulka pro plánování identity panenky

Překlad z angličtiny. (Whitney, 1999, s. 34)

Jméno	Pohlaví	Věk	Tělesná charakteristika			Rodina			Chování/a ktivita/jídlo
			Etnicita	Tělesná podoba	Ostatní charakteris- ticky	Rodinná struktura	Ekonomick á vrstva, Zaměstnán í rodičů	Historie, Náboženst ví, Kultura, jazyk	

## PERSONA DOLL – BIOGRAFIE HUGO

**Aspekt:** chudoba

**Jméno a příjmení:** Hugo Jindrásek

**Věk:** 7 let, 1. třída

**Popis:** Světlé vlasy, pihovatý, modré oči

**Rodina:**

Otec + matka + sestra Sára (1 rok)

Bydlí v bytě 1+1 na okraji Olomouce.

Otec pracuje v továrně v jiném městě.

Máma je doma se sestřičkou Sárkou (Mateřská dovolená).

Spí s mámou a sestřičkou v jednom pokoji. Když přijede táta domů, spí s nimi v pokoji také.

**Osoba Huga:**

Dobrosrdečný, oblíbené jídlo špagety, oblíbená hra skákání se švihadlem.

Zvíře nemá, ale chtěl by moc pejska. Na Vánoce dostal pejska plyšového.

Přál by si vlastní pokojíček.

**O čem panenka přemýšlí:** Jak potěšit mámu

**S čím si rád hraje:** maluje, na vláček

**Co je pro něj důležité:** aby se občas všichni potkali doma (i s tátou)

**Nad čím přemýšlí:** Moc by si přál vláček, takový ten na ovládání. Doma ho nemá. Venku si rád staví koleje z klacíků. Místo vláčku má malé nákladní auto, které dostal od tety.



## **Příloha č. 4 – Vzor pro tvorbu biografie**

Překlad z němčiny. Citováno podle metodiky *Mit Kindern ins Gespräch kommen* (Azun a kol., 2009)

# **Jméno panenky**

## **Téma: (zvolené téma)**

Jméno panenky:

Téma: aspekty rozdílnosti (např. chudoba, nadváha, náboženství, tělesné zvláštnosti, gender, barva pleti, jazykové rozdílnosti, forma rodiny, rodiče stejného pohlaví)

Toto je....jméno panenky

- Píšeme formou příběhu, který obsahuje následující body:
  - Jméno, věk a pohlaví
  - Její vlastní vzhled – barva vlasů, pleti, očí (příp. tělesné zvláštnosti)
  - Její rodina – rodiče, sourozenci a jiní důležití členové rodiny; jejich jména, jejich aktivity, věk sourozenců, rodný jazyk, jazyk, kterým se mluví v rodině
  - Bydliště a vztahy v okolí – město, země, dům, byt, vztahy se sousedy
  - Etnická příslušnost – např. německá s tureckými kořeny
  - Znak její identity (aspekt), kterým se budete následně zabývat do hloubky
- Co má (jméno panenky) ráda, co si myslí a v co věří
- Píšeme formou příběhu a vyjadřujeme se k následujícím otázkám:
  - O čem přemýšlí / na co myslí
  - S čím si ráda hraje? Co jí při tom dělá obzvlášť radost?
  - Co je pro ní důležité? Co dělá s rozvahou?
  - Vyskytla se v životě panenky nějaká situace / dozvěděla se o nějaké situaci, o které nadále přemýšlí?

- (jméno panenky) nejhezčí / stěžejní dny v roce
  - Zde popisuje důležitý v životě Persona Doll – jak ho strávila
  - Informace týkající se kulturního života rodiny a jejích zájmů (rodinné slavnosti, náboženské slavnosti, které shledává Persona Doll krásnými)
  - Důležitý / zvláštní den v roce, během kterého se koná něco, co má panenka ráda, během kterého něco zažije s ostatními lidmi
- Co si (jméno panenky) přeje
  - Co by Persona Doll ráda podnikla, co by ráda udělala poprvé (např. co nezažila), o čem sní?
  - Co dalšího by si přála zažít?
  - Co by se chtěla naučit, stihnout?
- Několik věcí, které jsou u (jméno panenky) doma
  - Předměty z domova, ve kterém Persona Doll žije (vybavení bytu)
  - Předměty, které jsou pro rodinu důležité (fotografie, dědictví, náboženské a jiné předměty)
  - Předměty, které jsou pro Persona Doll důležité (věci, s nimiž si hraje / zabavuje ve svém volném čase, sbírky, vzpomínkové předměty, domácí zvíře, nástroj, sportovní vybavení)

#### Co dělá (jméno panenky) ráda

- Popis konkrétních aktivit panenky (zpívání, kutění, meditování, veršování....)
- Tato část příběhu vybízí děti vyzkoušet si některou z těchto aktivit

Např. panenka ráda tančí -> děti si zkusí také tančit



## **Příloha č. 5 – Příprava na lekci metody Persona Dolls (učitelka A)**

- [illegible]



### **Přepis přípravy:**

- Přivítání.
- Jde si s nimi povídat.
- „Prý jste měli zajímavý úkol přes víkend. Je to tak?“
- Maja vám přišla popovídat o dobrém skutku, který udělala její maminka.
- dělají rodiče také dobré skutky?
- Maminka poslala peníze do Nepálu.
- Víte co se tam stalo?
- Posílali jste také nějaké penízky za rodinu?
- Čím mohli pomoci penízky v Nepálu?
- Pocit?
- Když pomáháte, jaký máte pocit?

## Příloha č. 6 – Evaluační dotazník



### Dialogem k respektu – Školení pro práci s metodou Persona Dolls®

Evaluační dotazník<sup>1</sup>

Hlavní cíl(e) příběhu:	Datum:
Červená nit/ hlavní etapy příběhu	Jaká panenka byla použita:
<p>Pět kroků: Poznamenejte si krátce, jak každý z kroků probíhal. Použijte otázky jako vodítka pro vaše poznámky.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Úvod: Zaujalo děti přivítání? Mělo některé dítě těžkosti panenky se při přivítání dotknout? Co děti na panence zaujalo? Bylo seznámení dobrým úvodem k příběhu? Jak probíhal úvod setkání, objevilo se něco, co děti rozptylovalo?</li> <li>Popis situace: Byl popis dobře naplánován? Dal se příběh snadno vyprávět? Byl příběh dost jednoduchý? Povedl se příběh v tom, že pomohl naplnit stanovené cíle? Porozuměly děti tomu, co se dělo?</li> <li>Pocity? Mysleli jste na to, abyste se doptávali na pocity? Jak reagovaly děti? Jaká slova a jaké pojmy používaly? Jaká slova jste vnesli vy? Byli děti, které na příběh silně emocionálně reagovaly? Nebo děti, které reagovali nepřiměřeně? Zrcadlili jste reakce dětí?</li> <li>Diskuse/ Strategie řešení: Popište stručně přehled témat, na která jste se v diskusi zaměřili. Pomohla nebo nepomohla diskuse k naplnění stanovených cílů? Proč? Překvapilo vás něco? Rozptylovalo něco diskusi? Jak jste s tím pracovali? Byly děti, které ničemu nerozuměly? Objevily se děti, které s ostatními sdílely svoje zážitky, zkušenosti a pocity? Trvala diskuse dlouho? Nebo byla tak akorát?</li> <li>Závěr: Podařilo se vám příběh dobře zakončit? Objevily se všechny důležité elementy? Byl konec realistický? Použili jste nějaké nápady dětí?</li> </ol>	
Co se děti naučily: Popište, jaké schopnosti byly podpořeny.	
Schopnosti, které by nadále měli být ve skupině podporovány:	

<sup>1</sup> Whitney 1999, S.213-214. Překlad z angličtiny Anke Krause,. Citováno podle Mit Kindern ins Gespräch kommen str. 106 - 108



## Dialogem k respektu – Školení pro práci s metodou Persona Dolls©

Jaké další příběhy Persona Dolls bude třeba zařadit/ Následné aktivity:
Informace, které si musíte obstarat:
Tento krok se dobře podařil: Protože:
Tento krok se nepodařil: Protože:
Tento příběh se pro děti hodil: Protože:
K tomuhle měli děti hodně co říct:
O tomto toho děti mnoho (vůbec nic) nevěděly:
Po příběhu se cítily: Protože:
Jak lze příběh vylepšit:
Jaké změny napříště podniknu:
Jaké věci napříště udělám stejně:

## Příloha č. 7 – Ukázka analýzy klíčových kompetencí

**Výňatek z analýzy shody očekávaných výstupů klíčových kompetencí a cílů metody Persona Dolls. Celá analýza je uvedena v příloze č.**

**Analýza kompetencí komunikativní z hlediska cílů.:**

**Popis výzkumné metody:**

*Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu výsledná data budou zpracována slovně i numericky. Numerické ohodnocení slouží pro snadnější identifikaci oblastí v míře shody v oblasti formulace vzdělávacích cílů obou dokumentů. Zároveň nebude předem stanovena vyčleněná kategorie pozorovaných jevů – nýbrž bude kategorie stanovena na základě slovního rozboru (analýzy) prvního z dokumentů a následně interpretována za pomoci analýzy druhého dokumentu do výsledné výzkumné zprávy.*

*Pro ohodnocení jednotlivých očekávaných výstupů KK dochází nejprve k prostému součtu ohodnocení cílů metody PD, ve tvaru:*

$$KK = \sum_{i=1}^n c_i = c_1 + c_2 \dots c_n$$

*kde  $c_i \in \langle 0; 2 \rangle$ , následně je proveden bodový součet u dílčího očekávaného výstupu KK na základě součtu jednotlivých cílů metody PD:*

*Celková KK je aritmetickým průměrem KK.*

$$CKK = \overline{KK} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n KK_j$$

*Výzkumný soubor:*

*Základní soubor textů tvoří vybrané části Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a metodické příručky Persona Dolls. Pro výběrový soubor pak byly vybrány ty části těchto dokumentů, v nich jsou formulovány vzdělávací cíle.*

*Významovou jednotkou může tvořit v obsahové analýze slovo, idea, tvrzení či téma. (Gavora, 2009, str. 119). Pro tento výzkum byla za významovou jednotku stanovena idea (obsahové pojetí jednotlivých cílů)*

ČÍSLO CÍLE METODY	OČEKÁVANÝ VÝSTUP A JEHO NAPLŇOVÁNÍ V METODĚ PD	SHODA ANO/ NE	BODOVÉ HODNOCENÍ CELKEM
-------------------------	---------------------------------------------------	------------------	-------------------------------

PD			
KK 1	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu</b></li> </ul>	celkem: 8 b	
CÍL 1	Ano: Žák vyjadřuje své úsudky ohledně identických znaků.	2	
CÍL 2	Ano: Žák vyjadřuje své úsudky ohledně svých identických znaků a znaků svých vztahových skupin.	2	
CÍL 3	Ano: Žák vyjadřuje své úsudky ohledně svého chování a chování ostatních lidí.	2	
CÍL 4	Ano: Žák vyjadřuje své úsudky ohledně návrhů řešení předložených problémových situací.	2	
	Upřesnění: Tento bod je možné požit v plném znění. Výše jsou uvedeny konkrétní popisy způsobu jeho naplňování během jednotlivých lekcí. Během práce s metodou se žák vyjadřuje se ústně, v doplňujících aktivitách je možnost i písemného vyjádření.		
KK2	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>naslouchá promluvě druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje</b></li> </ul>	celkem: 8	
CÍL 1	Ano: Žák naslouchá promluvě členů diskuzní skupiny ohledně identických znaků, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	2	
CÍL 2	Ano: Žák naslouchá promluvě členů diskuzní skupiny ohledně svých identických znaků a znaků členů svých vztahových skupin, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	2	

CÍL 3	Ano: Žák naslouchá promluvám členů diskuzní skupiny ohledně chování a jednání ostatních lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	2	
CÍL 4	Ano: Žák naslouchá promluvám členů diskuzní skupiny ohledně návrhů řešení předložených problémových situací, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.	2	
	Upřesnění: Tento bod je možné požit v plném znění. Výše jsou uvedeny konkrétní popisy způsobu jeho naplňování během jednotlivých lekcí.		
KK 3	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění</b></li> </ul>	celkem: 8 b	
CÍL 1	Ano: Žák rozumí běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění v oblasti sdělovaných informací o identických znacích.	2	
CÍL 2	Ano: Žák rozumí běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění v oblasti sdělovaných informací o svých identických znacích a znacích ostatních lidí ze jeho vztahových skupin.	2	
CÍL 3	Ano: Žák rozumí běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních	2	



	prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění v oblasti sdělovaných informací o chování druhých lidí.		
CÍL 4	Ano: Žák rozumí běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění v oblasti sdělovaných informací o jednání druhých lidí v oblasti prosociálních postojů.	2	
	Upřesnění – společné zdůvodnění: Texty, záznamy a obrazové materiály jsou využívány převážně během doplňujících aktivit. Během práce s metodou žáci převážně naplňují osvojování a využívání komunikačních prostředků v oblasti verbální a z neverbálních pak oblast gest, mimiky, způsob držení těla ad.		
KK 4	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem</b></li> </ul>	celkem: 4 b	
CÍL 1	Ano: Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem v oblasti informací o identických znacích.	1	
CÍL 2	Ano: Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem v oblasti informací o svých identických znacích a o identických znacích členů svých vztahových skupin.	1	
CÍL 3	Ano: Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem v oblasti informací o chování a jednání ostatních lidí.	1	
CÍL 4	Ano: Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou	1	

	komunikaci s okolním světem v oblasti informací o způsobech řešení problémových situací.		
	Upřesnění – společné zdůvodnění: Metoda primárně využívá netechnologické komunikační prostředky. Během metody nejsou využívány informační a komunikační technologie, mohou být ale využity v doplňujících aktivitách. Vzhledem k četnosti využívání technologických prostředků v lekcích byl tento očekávaný výstup ohodnocen sníženým počtem bodů.		
KK 5	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními</b></li> </ul>	celkem: 8 b	
CÍL 1	Ano: Žák využívá získané komunikativní dovednosti v oblasti rozhovoru o identických znacích. Tyto dovednosti využívá k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními.	2	
CÍL 2	Ano: Žák využívá získané komunikativní dovednosti v oblasti rozhovoru o svých identických znacích a o znacích lidí ze svých vztahových skupin. Tyto dovednosti využívá k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními.	2	
CÍL 3	Ano: Žák využívá získané komunikativní dovednosti v oblasti rozhovoru o chování ostatních lidí. Tyto dovednosti využívá k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními.	2	
CÍL 4	Ano: Žák využívá získané komunikativní dovednosti v oblasti rozhovoru o způsobech řešení problémových situací. Tyto dovednosti využívá k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními.	2	

	<p>Upřesnění – společné zdůvodnění: Žák využívá vhodné způsoby vyjádření a pojmy pro témata, která mu zprostředkovává metoda Persona Dolls; učí se komunikativním dovednostem pro širší pole uplatnění; spolupracuje v rámci skupiny.</p>		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## Příloha č. 8 – Ukázka analýzy průřezových témat

Výňatek z analýzy shody očekávaných výstupů průřezových témat a cílů metody

Persona Dolls - Analýza průřezového tématu Multikulturní výchova z hlediska cílů:

NÁZEV PT	OV S NALEZENOU SHODOU	POČET SHOD
OSV	<ul style="list-style-type: none"> <li>umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)</li> <li>vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů</li> <li>přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování</li> </ul>	3
VDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování</li> <li>vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení</li> <li>rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů</li> <li>umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)</li> <li>vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností</li> </ul>	5
VMEGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy</li> <li>prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech</li> <li>prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv</li> <li>rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech</li> <li>rozvíjí schopnost racionálně uvažovat, projevovat a korigovat emocionální zaujetí v situacích motivujících k setkávání, srovnávání a hledání společných evropských perspektiv</li> </ul>	5
MULV	<ul style="list-style-type: none"> <li>učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné</li> <li>rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin</li> </ul>	10

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie</li> <li>• učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,</li> <li>• pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je</li> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí</li> <li>• stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu</li> <li>• pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti</li> <li>• upevňuje osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost</li> </ul>	
EV		0
MEDV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení</li> <li>• rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci</li> </ul>	2

**Příloha č. 9 – Tabulka pro rozhovor podle návodu**

ZKOUMANÁ OBLAST	OTÁZKY	DOPLŇUJÍCÍ PODOTÁZKY
<b>PROPOJENÍ MPD A RVP UČITELI V PRAXI</b>		
Využití metody k naplňování jednotlivých částí RVP ZV	1. RVP ZV sestává z několika částí (klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata). U které z těchto částí vidíte největší možnost v propojení s metodou PD?	
MPD a rozvoj KK	2. Umožňuje metoda PD rozvoj KK u žáků? ANO/ NE, Jak a proč?	1.a Které kompetence jsou u dětí rozvíjeny? 1.b Vzpomenete si, na nějaký konkrétní případ z lekce nebo konkrétní případ žáka, u kterého práce s metodou (s panenkou) pomohla umožnit větší rozvoj v některé z kompetencí? 1.c Která z KK je podle Vás metodou nejvíce rozvíjena? (Možnost odkazu na charakter metody, probíraná témata, strukturu lekce, diskuzní kruh, ...)
MPD a učivo PT	3. Umožňuje metoda PD zapojení tematických okruhů průřezových témat do výuky? ANO/ NE, Jak a proč?	3.a Jakým způsobem začleňuje učivo průřezových témat do výuky vaše škola? (Možnost odkazu na ŠVP, metody apod.) 3.b Jak často zapojujete tematické okruhy do výuky Vy? (Možnost odkazu na ŠVP, metody apod.) 3.c Umožňuje MPD větší míru zapojení PT do výuky? Učí se na základě používání metody některá témata PT snadněji?
MPD a vzdělávací oblasti	metoda PD a vzdělávací oblasti 4. Využíváte metodu PD při výuce jednotlivých vzdělávacích oblastí? (výukových předmětů)	4.a pro výuku které vzdělávací oblasti vidíte případné využití metoda PD jako vhodné? (Český jazyk a komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Doplnující vzdělávací obory: Etická výchova, ...)
Záměr při výběru metody/ tématu panenky	5. Volila jste téma panenky právě vzhledem k možnostem jejího využití jednotlivých částí RVP ZV?	

	6. Volila jste téma panenky právě vzhledem k možnostem jejího využití jednotlivých částí RVP ZV? (*pozn. – možnost dotazů na práci s panenkou pí uč. – vzhledem k jejímu tématu)	
*pozn.: možnost přeskočit či doplnit poslední otázkou – důvody pro volbu metody		
<b>ORGANIZAČNÍ NÁLEŽITOSTI SPOJENÉ S REALIZACÍ MPD V ZŠ</b>		
ČASOVÉ HLEDISKO	1. Kdy v rámci výuky panenku využíváte?	1.a Kdy v rámci dne? 1.b Kdy v rámci týdne? 1.c Kdy v rámci měsíce? 1.d Kdy v rámci školního roku?
	2. Jak dlouhé jsou Vaše lekce s metoda PD?	
Uspořádání třídy pro činnost		
ORGANIZAČNÍ FORMY PRÁCE	2. Využíváte metodu spíš při běžné výuce nebo v rámci např. projektů apod.? (Kdy více?)	2.a Využíváte metodu při projektovém dni? 2.b Využíváte metodu při projektovém týdnu?
VELIKOST DISKUZNÍ SKUPINY	2. S jak velkou skupinou dětí obvykle realizujete metodu?	
VĚKOVÁ KATEGORIE DĚTÍ	2. V jakých ročnících základní školy vidíte uplatnění metody?	2.a Proč ve Vámi řečených ano? 2.b Proč v ostatních ročnících ne?
METODY PRÁCE	3. Používáte metodu PD v rámci jiných metod a forem práce?	3.a Včleňujete metodu do výukové hodiny v návaznosti na jiné metody a formy práce? (např. v rámci projektového dne, návaznost na metody RWCT, vzdělávání pom. dokumentárního filmu apod.)
	4. Včleňujete do metody jiné výukové metody?	4.a Využíváte během lekcí metody RWCT, jiné diskuzní metody (metoda rozhovoru, výkladu, ...), metody názorně-demonstrační (předváděcí a pozorovací, práce s obrazem, ...), metody

		dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování, ...)
	5. Používáte třífázový model učení E-U-R? Do jaké fáze tohoto modelu výuky byste zařadila práci s metodou?/ V jaké této fázi výuky metodu používáte?	5.a Využíváte třífázový model učení i v rámci metody samotné?
	6. S jak velkou skupinou děti při výuce metoda PD pracujete?	
<b>ZPŮSOB PRÁCE PEDAGOGA S METODOU</b>		
<b>NÁROKY KLADENÉ NA PŘÍPRAVU UČITELE</b>	1. Jak plánujete lekci s panenkou?	1.a Pro výuku lekce volíte spíše naplňování cílů metody nebo se snažíte vždy navázat i na některé očekávané výstupy příslušných částí RVP?
<b>REFLEXE</b>	2. Provádí reflexi odučené lekce s panenkou?	2.a Co vše si do reflexí zaznamenáváte? 2.b Je podle Vás reflexe nutná? Na co by měl učitel v reflexi podle vás především reagovat?
	3. Dostáváte zpětnou vazbu na výuku touto metodou?	3.a Dostáváte zpětnou vazbu od rodičů? (Jakou?) 3.b Dostáváte zpětnou vazbu od děti? (Jakou?)
	4. Volíte pro práci s metodou prostor mimo třídu?	4.a Pokud ano – jaký? 4.b Volíte jiné místo ve třídě než místo pro obvyklou práci v diskuzním kruhu? Pokud ano – Jaké? 4.c V případě, že pedagog nevolí ani jiné místo v rámci třídy: Odlisujete nějak prostředí pro výuku s metodou PD od běžné výuky? (Aby žáci vnímali, že budou pracovat jiným způsobem) 4.d V případě, že ne: Proč si myslíte si, že je práce s panenkou natolik specifická, že nepotřebuje žádné další úpravy okolního prostředí?
<b>DŮVOD VOLBY TÉTO METODY</b>	5. Z jakého důvodu jste chtěla poznat tuto metodu?	5.a Chcete žáky učit rozmanitostí a nadhly vás cíle prezentované



		<p>autory metody nebo jste si metodu vybrala, protože jste v ní viděla realizační faktor i pro výuku ostatních témat RVP ZV?</p> <p>5.a K rozvoji KK?</p> <p>5.c K nástroji pro individualizaci, osobní rozvoj žáků, stmelení kolektivu?</p> <p>5.d Má metody podle vás tyto výše zmíněné potenciály?</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Příloha č. 10 – Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou A (část I.)**

### **Seznam zkratk a označení použitých v přepisu:**

T	tazatel
R	respondent
PD	Persona Dolls
*	poznámky

### **Přepis rozhovoru:**

T: „V informativních člancích o metodě se píše, že jsou v hodinách probírána pouze malá témata a ne celé velké globální problémy. Jak je tomu ve skutečnosti? Souvisí volba tématu lekce s aspektem panenky?“

R: „Ano. Každý účastník kurzu si na začátku kurzu volí panenku (myšleno její vzhled) téma panenky. Každý účastník si mohl zvolit jiné téma panenky. Paní učitelky si třeba zvolili panenku s bílou barvou pleti (normální) a tématem bylo přistěhovalectví.“

T: „Ty máš panenku tmavé pleti a velké téma, které přináší je barva pleti – etnická rozdílnost?“

R: „Ano, toto je silné (velké) téma, ale to bychom mohli říct o každé panence. Dalšími tématy na kurzu byly například: přistěhovalci apod. Takže to téma musí být takhle velký a to hlavní. Pak v té třídě už řešíš třeba menší podtémata pod tím.“

T: „Ty řešíš jako velké téma etnikum – barvu pleti?“

R: „Ano, to jsem si vybrala jako velké téma. Ale další panenkou, která byla na našem kurzu, třetí nebo také další typ je panenka na vozíku. Lektorka Anke Kraus měla panenku, jejímž velkým tématem byla homosexualita. Rodiče panenky byli stejného pohlaví.“

R: „Ale lekce neprobíhá tak, že učitel přijde do kroužku a řekne: „Tak Emil má dvě maminky.“ Je to naopak to poslední, co se děti dozvídají.

- Záleží na aspektu panenky, někdy není možné se o aspektu celou dobu nebavit a zmínit ho až průběhu několika dalších lekcí. Jsou i viditelná témata – respondentka má téma barva pleti - děti reagují na tuto rozdílnost většinou již při prvních setkáních.“

R: „U mě je to samozřejmě vidět. Ta barva pleti je do očí bijící, protože ty děti hned vidí, že je černá. Takže hned jedny z prvních otázek, které přinesou děti jsou: „Proč je černá? Kdežto u Emila můžou být první tři návštěvy úplně všeobecný, než děti vůbec dozvědí, že má Emil dvě maminky. U ostatních panenek třeba u Emila můžou být první tři návštěvy úplně všeobecný. Během kurzu se pracuje s tématem. Panence jsme vymysleli úplně celou osobnost. Pro děti to musí vždycky být řečené, že je to panenka. Ony si nesmí myslet, že je to žijící tvor. Pro děti je to taková pro ně hra. Musí to pochopit jak malí, tak ti větší. Já už mám teď třetíáky, ale docela se mi daří, protože ta třída je bezproblémová, že panenku berou. (Myšleno jako panenku, jako hru.)“

\*Respondentka byla oslovena zástupkyní školy, aby se zúčastnila kurzu pro metodu Persona Dolls.

\*Respondentce byla nabídnuta možnost školení v této metodě ze strany vedení školy. (Seznámení s novými výukovými metodami a jejich implementací do výuky.)

R: „Já si myslím pro předškoláky úplně nejlepší, pro první stupeň, první třída – výborný. Když se děti například seznamují se sebou, můžou se zároveň seznamovat s touto „osůbkou. Ve třetí třídě ale už opravdu vidím, že děti semnou hrají hru a vědí, že hrají hru. Můžu to někdy nazvat jako hodinu dramatické výchovy, a to jak mají, tak jejich. Rozehráváme tady nějakou hru. Oni se na ni ptají, kdy Maja zase přijde, co budeme řešit apod., ale berou to jako hru.“

T: „V německé metodice je uvedena jako cílová skupina dětí ve věku 3 – 12 let.“

R: „Hm. Já si to úplně nedokážu představit. Oni se na ni ptají, jestli zase přijde Maja, co přinese, co budeme řešit, ale berou to jako hru. Neberou to jako děť v školce, co jsem viděla ta videa. Že ty děti tam berou tu panenku úplně jinak zase ...“

T: „Ve školce berou děti metodu jako něco velkého. Panenka je hlavním motivem třídy. Je to tak?“

R: „Ve školce žije panenka s nimi. Dá se říct. A hlavně v té školce je na to dostatek času. Což když já tady má splnit RVP ZV, ŠVP apod. ... (se mi to moc nedaří metodu do výuky zapojovat.)“ + zároveň kód

R: „Ve školce žije panenka s nimi. Dá se říct. A hlavně v tý školce je na to dostatek času. Což když já tady má splnit RVP ZV, ŠVP apod. ... se mi to moc nedaří metodu do výuky.“

– dohoda, téma následujícího rozhovoru + zároveň **kód**

\* Pí uč. krátce představuje panenku s oporou o informační materiály k její panence. Respondentka ukazuje vzhled panenky, jmenuje její věk, etnikum, téma, které přináší, rodinné zázemí apod.

T: „Setkáváš se ve své praxi s nějakou diskriminací?“ (myšleno u dětí)

R: „Všimla. Každá diskriminace je specifická. U mě ve třídě se diskriminace objevuje v tom, že já mam děti „hodně chytrý. Mám ve třídě 80% dětí, které měly na vysvědčení jednu dvojku od první třídy. Těch 19% jsou děti, které jsou prostě slabší. A jedno to procento je žák, který je úplně slabý. A u něj můžu říct, že někdy vidím diskriminaci. Děti říkají: „Ne, s tím my nebudeme, ten nám nepomůže.“ apod., protože on to většinou neví. Další diskriminací jsou známky. Říkám známky a pak řeknu, že tam byla jedna trojka a oni automaticky řeknou jméno tohoto žáka. Tento žák má IVP, s dětmi jsme probírali, co je to IVP, proč to ten jejich spolužák má.“

R: „Dalo by se také říct, že tady máme „adepty“ na diskriminaci, což je například žákyně, která je dlouhodobě nemocná, učí se s rodiči doma a teď se vrátí do školy. Vědomostní rozdíl mezi ní a ostatními žáky ve třídě tam bude znát.“

T: „Když se teď žákyně vrátí, budeš na to reagovat panenkou? Že si například přineseš panenku, která řeší ten samý problém co přichází žákyně?“

R: „Ne, my totiž na toho, kdo tady není, vzpomínáme. Řešíme, proč tady není a řešíme to skoro každý kruh. Když přijde tato žákyně do školy, snaží se jí pí učitelka zapojit do dění ve třídě. Např. dává jí „hodnotné úkoly“ jako je například nějaká služba nebo jiná role ve třídě.“

T: „Říkala jsi ranní kruh, máte ve třídě i jiné prvky programu Začít spolu?“

R: „Máme tady prvky Začít spolu. Každý den začínáme v kruhu, začínáme ranním dopisem. Prvky Začít spolu: Minulý rok měly všechny třídy jednou za měsíc tematický týden. Tzn., že v centrech se pracovalo jeden celý týden. Témata byla třídní nebo ročníková. A každý týden, který nebyl projektovým obsahoval jeden projektový den. A každý týden, který nebyl projektovým obsahoval jeden projektový den. Tento školní rok

dělá paní učitelka projektové týdny stále, ale v menší míře. Dále paní učitelka dělá s dětmi velké projekty – například pololetní projekt – nácvik divadla.“

\* Paní učitelka popisuje, že byla v prvním kurzu této metody v České republice. Dále popisuje, že na kurz, který navštěvovala, docházely pouze dvě paní učitelky učící a prvním stupni základní školy.

\* Dále negativně hodnotí možnosti využití metody na primární škole v porovnání s možnostmi, které mají pedagogové v předškolních zařízeních. + zároveň kód a kód

\*Paní učitelka popisuje činnosti dětí v mateřské škole v oblasti práce s touto metodou, které si neumí představit, že by realizovala se svými žáky. Těmito činnostmi byly například: návštěva panenky v rodinách, psaní zážitkového deníku panenky, ...)

R: „Na školení byly i školky (učitelé MŠ) a ty to dělají hodně, určitě ve větší míře než já. Oni si jí třeba brali domů ty děti, psali jí deníky, opravdu s ní skutečně žily, ale v té školce je pro to krásně příležitost. Tady jak já mám mnoho předmětů, ještě na nějaké předměty děti třeba ani nemám. Na některé předměty dochází děti i jinam, například na angličtinu.“

T: „Lze zapojit doplňující aktivity k metodě a navázat na ni v různých předmětech? Např.: psaní dopisu panence v rámci center aktivit?“

R: „Třeba. Dá se určitě ... Zrovna si třeba můžeme dát téma rozmanitost, barva pleti celková a na to si tady pozvat Maju, ... pustit si dokument, pozvat si klidně i někoho kdo má jinou barvu pleti, (...) Určitě jde s ní řešit i nějaké téma, které se netýká barvy pleti. Jako třeba nějaké posmívání atd. To už také máme za sebou.“

R: „Jakože to můžeš říct přes tu panenku: „Maja ve škole zažila to, že se jí někdo posmíval za to a zato ...“... „Co si o tom myslíte? Co byste Maje poradili? Myslíte si, že ona to vyřešila správně, tu situaci? A už se dá přes ní povídat. A vlastně ty patologické jevy z té třídy odstraňovat.“

T: „Propojuješ výuku jednotlivých cílů metody PD s výukou průřezových témat? Jakým způsobem.“

R: „Ještě jsem to nezkoušela. Propojení je určitě reálné. Zpětně můžu říct, že jsem vlastně částečně naplňovala některé cíle i průřezových témat. Třeba Multikulturní výchovy nebo osobnostní a sociální výchovy. Ale předem jsem to neplánovala.“

T: „V případě, že bys propojovala výuku metodou PD s výukou průřezových témat – která průřezová témata podle tebe mají největší potenciál na propojení?“

R: „Úplně nejvíc se dá podle mě propojit výuka s panenkou s Osobnostní a sociální výchovou. Děti v ní poznávají samy sebe a sebe skrze druhé. To se děje i v případě té panenky. Když přijde panenka na návštěvu, děti na základě příběhu, který sděluje také poznávají sebe a situace, které se jim dějí. Které se dějí jim a nebo jejich kamarádům. S dětmi si říkáme v těch prvních lekcích, jak vypadáme, co děláme, co máme rádi ...Já mám panenku s tématem barva pleti, takže u mě je to asi hlavně o Multikulturní výchově. Panenka se s nimi může bavit o různých problémech a zkušenostech, které zažívá na základě toho, že má jinou barvu pleti. Ale nemusíme se samozřejmě bavit jen o barvě pleti.“

T: „A když se nebudete bavit o barvě pleti, napadá Tě i nějaké jiné průřezové téma, se kterým by šla metoda propojit?“

R: „S každým tématem se to dá propojit. Ta osobnostní a sociální výchova, pak je tam ještě mediální, tam by to také šlo. Hned mě napadá. Zas by to ale směřovalo spíš na tu diskriminaci. Jak se třeba panenka ve zprávách dozvěděla, co se děje někomu s jinou barvou pleti. Ale zas by se tam mohla řešit samozřejmě i jiná témata.“

T: „A co propojení metody s výukou Environmentální výchovy?“

R: „Taky by to šlo. Tam je to ale hlavně hodně o ekologii. Ale už to nemá moc společného s metodou. Panenka by mohla řešit něco, co se týká ochrany přírody a přitom by to mohlo souviset s nějakým příběhem, který řeší. Už by to ale bylo podle mě moc komplikované. Na to já můžu použít jiné metody, abychom si povídali o ekologii a přírodě. Tady už by to podle mě bylo spíš zneužití té metody. Ta panenka by měla řešit hlavně problémy, které se týkají dětí a ne obecné ekologické problémy.“

T: „Jak probíhala zpětná vazba? Měla jsi nějakou zpětnou vazbu od školitelů kurzu? Byli se na tebe podívat nebo jak to probíhalo?“

R: „Ne. Točily mě kamarádky.“

\* Paní učitelka popisuje způsob sebeevaluace. Pedagogové pracující s metodou se během docházení na kurz natáčeli při práci s metodou a na dalším setkání probíhala skupinová analýza videa spolu s ostatními pedagogy a s lektory kurzu.

Paní učitelka popisuje cíle metody a jejich vzájemnou provázanost.

Gradace cílů, obtížnost práce s jednotlivými cíli.

R: „Cíle probíhají od cíle jedna. Představit panenku. Pak cíl dva ...něco .... až vlastně se dostáváš až do takových věcí jako uvědomit si sám sebe atd. ... a to už jsou pro ty děti docela těžší jakoby témata. Že to graduje. Ten výstup můj stou panenkou, tak má jakoby gradovat.“

\*Paní učitelka zdůvodňuje nízký počet realizovaných lekcí klimatem třídy. Vzhledem k tomu, že má paní učitelka nyní „bezproblémovou třídu,“ účastnila se školení spíš pro svou práci v budoucnu. V této třídě používá paní učitelka práci s metodou spíš pro obohacení výuky. + zároveň kód

T: „Jak často přichází panenka do výuky?“

R: „U nás byla tak čtyřikrát, pětkrát?“

T: „Od té první třídy?“

R: „O té druhé. Já jsem si tím vždycky splňovala ty cíle (ke školení), to po nás i chtěli. ...“

T: „Máš bezproblémovou třídu, takže metodu používat nemusíš?“

R: „Mám no. Já jsem si ji sem brala pro zpestření a abych splnila cíle ke školení.“

(jiné druhy aktivit, činností)

\*V závěru rozhovoru jsou popsány možnosti práce s Majou – jaká témata může přinášet do hodin bez ohledu na aspektu panenky.

## **Příloha č. 11 - Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou A (část II.)**

T: „Jak jste se připravovala na dnešní setkání (konkrétní výstup s panenkou)?“

T: „Jaký cíl jste si zvolila právě pro tento den a proč?“

T: „Co jste udělala pro to, aby bylo uspořádání třídy vhodné pro činnost?“

\*Neproběhlo pozorování lekce, nelze zodpovědět přímo. Respondentka odpovídá na základě zkušeností s odučenými lekcemi.

R: „Těším se na reakce dětí, na nová témata, která přinesou. Vždy má někdo z dětí trochu jiný úhel pohledu na danou věc.“

T: „Na co jste se při přípravě tohoto dne těšila, čeho jste se obávala?“

R: „Aby byly naplněny všechny cíle. Abychom příliš neodběhli od tématu v diskuzích.“

T: „Co byste příště změnila? (Upřesnění: pomůcky, uspořádání třídy, vnější podmínky apod.)“

R: „**Děti vždy sedí v kruhu. Někdy na židličkách někdy na polštářích.**“

T: „Jakým způsobem informujete rodiče o průběhu práce s Persona Doll?“

R: „Rodiče jsou informováni o tom, že používám tuto metodu. Kdy přijde panenka říkám dětem, rodiče na každou lekci neupozorňuji.“

T: „Jakým způsobem jste připravujete děti na návštěvu Persona Doll?“

R: „Dětem to říkám předem, většinou je na to připravuji týden předem a pak jim to ještě řeknu den před tím, než proběhne následujícího dne návštěva.“

T: Na jaké děti ze skupiny při přípravě lekce myslíte? (Upřesnění: Individualizace)“

R: „**Myslím, že nemám ve třídě dítě, na které bych mohla zaměřit lekci. Dělat to nechci. Chci děti spíše seznamovat s rozmanitostí. Mám ve třídě dítě, které by se mohlo cítit podobně jako Maja. Mám tady jediného žáka, který má individuální vzdělávací plán. (dysortografie, problémy v komunikaci).**“

T: „Jakým způsobem obvykle reflektujete svou práci s Persona Doll?“

R: „Používám evaluační formuláře z kurzů, doplněné o vlastní poznámky. Propracovaný seznam poznámek zatím nemám.“



T: „Jaké zpětné vazby od dětí se Vám dostává?“

R: „Zpětnou vazbu od dětí se snažím mít u všech aktivit, které s dětmi děláme. Např. i hodiny mám postavené na modelu evokace – uvědomění – reflexe. Zpětnou vazbu je podle mého názoru možné použít i pro lekce PD. např. na konci lekce nebo po lekci se můžeš děti zeptat: Jaký pocit měly dnes z panenky, z témat, jestli po dnešním setkání změnilo na něco názor apod. Reflexe může být formou pětilístku, zakroužkuj smajlíka apod. Myslím, že by reflexe měla být vždy, především po takhle silném tématu.“

T: „Jaké zpětné vazby od rodičů se Vám dostává?“

R: „Rodiče o používání metody PD vědí, zpětnou vazbu s nimi ale neřeším. Teoreticky by na to šlo navázat například na třídních schůzkách – máme tripartity a tam by mohla padnout zmínka o návštěvě PD.“

T: „Jak často metodu PD používáte?“

R: „Lekci nepoužívám pravidelně, pouze když se mi hodí k nějakému tématu.“ + zároveň kód

T: „V rámci jakých činností (vypsat konkrétní aktivity – např. reflektivní, evokativní)?“

R: „V rámci tematického dne. Panenka většinou přinese téma, které probíráme i v předmětech ten den apod. Panenka přichází do kruhu. Do ranního kruhu. Nemusí to být ale ranní kruh a první hodina. Může přijít např. na začátku druhé hodiny. Určitě ale musí přijít do přátelského prostředí. Děti budou čekat v kroužku a panenka za nimi přijde. nebudu přerušovat činnosti v rámci hodiny a najednou přijde panenka.“ + zároveň kód + zároveň kód

T: „Jak dlouhá je přibližně doba jedné návštěvy PD ve Vaší třídě?“

R: „Vycházím z věku žáků. Obecně vydrží pozornost 10 – 20 min. Mé lekce mají 15 – 20 min. Zajímalo mě, jak dlouho to vydrží prvňáci, tak jsem to u nich zkoušela. Za chvíli se ale ošivali. Třet'ákům už nedělá problém vydržet.“

T: „Jakým způsobem začleňujete metodu PD (metody aktivity)?“

R: „Určitě vidím návaznost na prvky začít spolu – možnost využití ranního kruhu, žáci jsou zvyklí pracovat formou diskuze, sdělování pocitů apod.“

R: „Návaznost na obsah vzdělávacího plánu – na klíčové kompetence a hlavně na průřezová témata. Řekla bych, že hodně záleží na ročníku, do kterého panenka dochází.“

T: „Jsou podle Vás metodou rozvíjeny KK. Pokud ano, u kterých KK spatřujete největší potenciál pro jejich rozvoj pomocí metody PD?“

R: „Používáním metody jsou podle mě rozvíjeny klíčové kompetence dětí – především kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence k učení. Metoda posiluje žáky v hledání řešení problémů, takže i kompetence k řešení problémů. Žáci se učí vzájemně radit ostatním, když jsou v nějaké tíživé situaci, ale především umět poradit i sobě samému. Žáci se učí vzájemně si naslouchat, umět popsat své pocity a obhájit vlastní názor. (kompetence komunikativní). To, že vnímám své postavení ve společnosti a druhé lidi, rozvíjí kompetenci soc. a personální. Persona Doll přináší různé příběhy, žáci vnímají rozmanitost a dokáží k ní zaujmout určitý postoj a dál podpoření o různé faktografické údaje (propojením s výukou průřezových témat).“

T: „Rozvíjí podle Vás metoda PD nějakým způsobem pedagoga? Např. z pohledu profesních kompetencí, vyučovacího stylu, přístupu k žákům apod.“

R: „Metoda mě jako učitele posiluje v oblasti plánování, naplňování cílů učiva a sebereflexi. Především při plánování a schopnosti propojit cíle metody a cíle vzdělávacích oblastí RVP pro daný ročník. I když vím, že panenka může samozřejmě přinášet různá témata, snažím se vycházet i z aktuálních témat, která žáci řeší a zároveň respektovat zásady všech metod, kterými žákům daná témata zprostředkovávám.“ +zároveň kód

T: „V čem vidíte propojenost metody PD se vzdělávacími programy, metodami a formami vaší pedagogické práce s vaší dosavadní praxí?“ (Upřesnění: propojení s metodami, programem, které používáte)

\*Pí učitelka využívá ve své výuce prvky programu Začít spolu – ranní kruh, ranní zpráva, kruhový trénink, centra aktivit. Metody RVCT, inovativní metody. Ve třídě je vyučována matematika Hejného, ...

R: „Ve škole proběhly změny, ale bylo pravidlo: jednou za měsíc tematický týden, pracovat v centrech celý týden, = projektový týden, téma třídní nebo ročníkové, ne celoškolní. Tematické dny, ale ty jsou mimo centra aktivit.“ \* Pí učitelka aplikuje dodnes.

„Možné je podle mě i propojení s metodami v různých předmětech i mimo ně. Panenka může přijít i v rámci ranního kruhu.“

T: „Co vás inspirovalo pro tvorbu panenky a její biografii? (Upřesnění: vaše životní zkušenosti / zážitky)?“

R: „Téma jsem volila pocitově. Kdo tvrdí, že nemá předsudky, tak podle mě lže. Téma černoši – nemám s nimi problém, mohu se s nimi v pohodě bavit, ale přesně si umím představit, co by mohli mít při setkání s nimi děti v dospělosti za problém, když se možnost odlišnosti nebude řešit již teď. Když jsme byli my malí, s náma se o tom nikdo moc nebavil. Pamatuju si označení jako „černá huba“ apod. a tohle nechci, aby se dělo i dnes. Mám dobrého kamaráda Roma. Panenku mám, ale černošku. Mám i dobrého kamaráda černocho. Proto jsem si to asi vybrala. A i proto, že si vzpomínám, jaký jsem měla k těmto etnikům vztah, když jsem byla v malá nebo v pubertě. Nechci říct, že bych se jich bála, ale nedokázala jsem si na ně utvořit názor, postoj k nim, nevěděla jsem kdo to je apod. To, že se o tom s náma nikdo v dětství nebavil, způsobilo, že tenhle můj nejednoznačný postoj přetrvával do dospělosti. Předsudky jsem si postupně odstraňovala sama, na základě dobrých zkušeností. Tohle si myslím, že je potřeba zajistit už u malých dětí. Pokud s tím nezačneme, přetrvávají jim tyto pocity až do dospělosti stejně, jako to bylo např. u mě.“

Upřesnění: T:“(…) sociální a kulturní zázemí dětí ve třídě, kde pracujete; s?”

R: „Téma jsem volila také záměrně kvůli tomu, abych dětem přinesla rozmanitost. Tady v okolí školy a bydliště dětí nemají možnost setkat se s lidmi jiné barvy pleti. Chci je připravit na situace, kdy se setkají s takovými lidmi apod. U nás na škole nemáme moc ani jiná etnika. Jediná rozmanitost nebo téma, které by se mohlo s PD řešit a se kterým se tady setkají je bohužel sociální znevýhodnění. Sociálně-kulturní zázemí dětí v mé třídě je průměrné a nadprůměrné. Toto téma jsem si pro PD nechtěla zvolit. Že všechny děti nemají zkušenosti s tímto aspektem, ale tvrdit nemůžu. Jeden chlapec mi říkal v první třídě, že se ztratil ve Francii a že se hrozně bál. Když jsem se zeptala čeho, odpověděl mi,

že černocho. Důvod – kladný, že se bál že do něj třeba narazí, když bude zima a on ho nebude vidět. “

Upřesnění: T:“(…) kurz, který jste v rámci metody PD absolvovala; případně jiná inspirace?”

R: „Z vlastní zkušenosti. Kamarádka si vzala černocho. Bavila jsem se s ní i s kamarády, jak žijí apod. Příběh Mají je trochu postaven na konkrétních životních situacích. Internet. Odborníky jsem zatím nekontaktovala. (...) Lekce s panenkou by mohla být propojena s návštěvou nějakého odborníka na toto téma. Např. s nějakým odborníkem z organizace pomáhající emigrantům apod. Ve své třídě dělám toto často. Říkáme tomu s dětmi křeslo pro hosta.“

T: „Jak jste při tvorbě biografie nebo příběhů zabránila tomu, aby se v biografii objevil jednostranný popis aspektu, nebo stereotyp?”

\*Biografie není zatím sepsána.

T: „Jaké potíže se objevily při tvorbě příběhů? Co Vám pomohlo je vyřešit?”

R: „Byl pro mě těžký popis etiopské kultury. Nemám s ní žádné zkušenosti. Dohledávání na internetu mi chvíli nepřišlo úplně ideální. Nevěděla jsem, jestli jsou některé informace skutečně tak jak je uváděno a potřebovala jsem si to ověřit. Jednotlivé věci jsem konzultovala s kamarádkou (manžel Etiopan). Bavily jsme se například, co doma dodržují za zvyky. Jak často navštěvují rodinu v Etiopii apod.“

## Příloha č. 12 - Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou B (část I.)

T: „Chtěla bych se ujistit ohledně vámi zodpovězených informací v předvýzkumu jinému tazateli. Byla lekce realizovaná v první třídě?“

R: „Ano.“

T: „Děti byly na setkání vždy půlené nebo byly na prvním setkání ještě všichni spolu?“

R: „Všichni byli spolu u toho prvního setkání, u toho seznámení a pak už byli vždycky půlení. Protože jsem viděla, že to fakt nejde. ... Jakože to je moc velký vzorek, těch 25 dětí nebo kolik jich tam tenkrát bylo.“

T: „Jak se daří zapojovat metodu do normálního harmonogramu ZŠ?“ (časové hledisko)

„V rámci dne uvádíte, že zapojujete lekci s metodou PD spíše ráno, do třetí vyučovací hodiny. Souhlasí tato informace?“

R: „Souhlasí, protože ty děti nebyly ještě tak unavené. Ony když jsou ty děti unavené potom později, tak už se s nimi hůř komunikuje, hůř udrží pozornost.“

T: „V rámci měsíce/ školního roku odpovídáte, že jste se snažila zapojovat metodu přibližně jedenkrát za měsíc. Souhlasí to?“

R: „Ano.“

T: „Změnila byste tuto skutečnost po ročním odstupu od tehdejšího rozhovoru?“

R: „Ne. Určitě bych to nezvyšovala.“

T: „Ve třídě, ve které byla nahraná lekce realizována, byla vaše kmenová třída?“

R: „Ne. Působila jsem tam jako párový učitel, což znamená druhý učitel ve třídě. A my jsme si proto mohly dovolit tu třídu půlit. Jinak by to samozřejmě asi možné takhle úplně nebylo.“

T: „V případě, že by to byla Vaše kmenová třída, tzn. byla byste tam jedna pí uč., myslíte si, že by to bylo realizovatelné?“ (myšleno lekce metody PD a půlení dětí, případně výuka metody PD při plném počtu dětí)

R: „Bylo by to realizovatelné, ale bylo by to náročnější. A ty vstupy by asi musely být kratší. Asi bych to ale musela nejdříve vyzkoušet. Musela bych tomu tu třídu přizpůsobit. Každá třída a každá skupina reaguje úplně jinak.“

T: „Pro metodu PD jste si volila panenku s aspektem chudoby. Volila jste tento aspekt záměrně, s ohledem na dětskou skupinu, ve které budou lekce s touto metodou realizované?“

R: „Ano. Téma jsem volila záměrně, aby to pro ně byla diverzita.“

T: „Vaše panenka má aspekt, který není viditelný na první pohled (jako např. barva pleti). Máte tedy možnost změnit panence aspekt či biografii pro další skupinu, ke které bude panenka docházet. Měnila byste informace o panence, kdybyste měla tuto možnost a proč?“

Realizovala byste tuto změnu, kdyby byla potřeba zareagovat na novou dětskou skupinu změnou aspektu panenky?“

R: „Ano. Určitě. Přijde mi to vhodnější než se striktně držet toho napsaného, protože napsat si nový životopis není až tak složité. A určitě bych to volila, pro potřeby právě té dané třídy.“

T: „Důvody pro volbu metody- propojení výuky cílů metody PD a očekávaných výstupů RVP ZV: „Vybrala jste si metodu pro to, že jste v ní viděla možný realizační prvek k lepší výuce některých vzdělávacích oblastí nebo průřezových témat?“

T: „Hledala jste nějakou metodu, se kterou se dají učit témata jako např. právo, spravedlnost, diskriminace apod.?“

R: „Nabídka metody vzešla „zvenčí.“ U nás na škole působí koordinátorka/ pedagogická konzultantka, která nás (myšleno ped. sbor) s touto metodou seznámila.“

R: „Tím, že jsem učila v té době v první třídě, tak mi to přišlo jako další možný způsob (možnost), jak s dětmi komunikovat.“

„(...) V momentě, kdy jsem začala s metodou pracovat, jsem ještě přesně nevěděla, jak to bude konkrétně nastavené. Jaký bude mít třeba panenka aspekt a tak ... moc informací jsem k tomu neměla, takže jsem spíš čekala, co z toho vzejde. Ale přišlo mi to jako dobrá myšlenka jak třeba vést třídnické hodiny u těch nejmenších dětí. Protože u těch větší dětí to člověk řeší už trochu jiným způsobem.“

„U těch menších dětí mi to přišlo jako dobrá varianta a metody jak se těch dětem jakoby přiblížit a mluvit s nimi o takových citlivých, palčivých tématech. A teď nemyslím jen v otázce ve smyslu společnosti, ale i jako v kolektivu třídy. K nějaké problematice, co se tam třeba vyskytne a ta. Že je třeba jednodušší se k těm dětem dostat díky té panence a řešit s nimi tyto záležitosti.“

R: „Jako vhodné téma pro výuku metodou PD mi přijde třeba OSV, osobnostní a sociální výchova.“

T: „Dá se metodou učit každé průřezové téma? A ve stejné míře?“

R: „V multikulturní výchově záleží hodně na tom, pokud panenka sama nemá ten aspekt (jako barvu pleti a tak), tak pak toho využít tak, když ta panenka přijde k dětem (tak jsem toho využila i já. Když ta panenka přijde k dětem a využije ten aspekt, já jsem měla třeba téma chudoby. Když ta panenka přijde a chce ten aspekt využít, právě tu bilingvnost potom. Ta panenka přišla s tím, že její kamarád má takový a takový problém.“

T: „Věková hranice dětí pro využití metody: V předešlém rozhovoru uvádíte, že byste metodu doporučila od 1. do 3. třídy. Proč nad třetí třídu už ne?“

R: „Protože pak z toho mají ... ty děti už jak už to neberou úplně za ... už je to pro ně hrozně dětské.“

„První třída určitě, druhá třída ano. V té třetí třídě jsem si na to ani já osobně zatím moc netroufla. Jako třetí třída a výš. Protože ty děti přeci jenom už mají podle mě větší problém se ztotožnit s panenkou.“

„Ve vyšších třídách už by bylo nutné popřemýšlet nad tou metodikou, jak s těmi dětmi mluvit. Aby to nebylo o tom jako že (...)“

T: „Třetí třídu a vyšší ročníky nedoporučujete vzhledem k věku žáků nebo i z důvodů předimenzovanosti učiva?“

R: „Když třetí třída, tak maximálně začátek. Když chce s metodou pracovat učitel i během roku, tak už je to náročné. Určitě ve třetí třídě přibývá hodně toho učiva. Tam už je to náročné. Ale na druhou stranu, pokud si učitel potřebuje najít prostor, tak si ho najde. Neviděla bych to jako největší komplikaci nebo zadrhel.“

T: „Využíváte metodu i k výuce PT?“

„Propojujete metodou výuku jednotlivých témat cílů metody a témat průřezových témat?“

R: „Já jsem to ještě nevyzkoušela, protože jsem s metodou pracovala prvně a v první třídě. Letos jsem měla přebírat novou první třídu, ale došlo na škole ke změnám a já nakonec učím ve čtvrté třídě. Kdybych učila v té první, určitě bych s metodou pracovala. A měla jsem v plánu (nebo ještě mám) až budu pracovat s metodou znovu, tak ji více propojovat se vzdělávacími oblastmi, průřezovými tématy apod.“

R: „Chvilí jsem pracovala s kolegyní v jiné první třídě a nabízela jsem jí, že bych tam realizovala metodu PD. Pí učitelka ale zrovna zaváděla do výuky metodu Second step, která pracuje na podobném principu a že by je nerada kombinovala. Metodu jsem tedy v jiné skupině realizovala jen jednou. Metoda je podobná v tom smyslu, že se jí také rozvíjí emoční inteligence u dětí a prosociální chování. Nepracuje však s panenkou, ale s obrázkovými kartami. Děti by už byly přesycené.“

T: „I když jste zatím lekce s výukou průřezových témat nepropojovala, vidíte u některého průřezového tématu možnost jeho zapojení do lekce s Persona Dolls? Jmenovala jste osobnostní a sociální výchovu. Myslíte, že by šla lekce propojit i s jiným průřezovým tématem?“

R: „Určitě by to šlo, ale jak říkám, zatím jsem to nezkoušela. Vždycky bych se snažila vycházet z tématu panenky, se kterým přichází. Já mám chudobu, tak mě teď napadá třeba Multikulturní výchova. Mohla bych ukázat dětem, že jsou i lidé, kteří jsou chudí jako panenka, ale nejsou třeba původem z Čech. Taky teď nevím, co je tam dál za průřezová témata abych se přiznala.“

T: „Např. Mediální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ...“

R: „Přijde mi, že se všemi by se to dalo propojit. Mediální výchova, tam se může panenka dozvědět informace třeba o tom svém tématu, které ale nejsou pravdivé. Také se může dozvědět příběh o nějakých lidech a ten potom převyprávět ve skupině. Ale to si všechno teď vymýšlím. Určitě bych vycházela z nějakých aktuálních témat, které děti zrovna řeší a které se mohli v médiích také dozvědět.“

R: „Přemýšlela jsem o propojení metody s tématy vzdělávacích oblastí, ale nerealizovala jsem to zatím.“

T: „Vidíte možnost propojení metody PD s projektovou výukou? (projektové dny, týdny, celoškolské projekty apod.)“

R: „Projektové dny máme ve škole skoro každý měsíc. Ale záleží hodně na tom, jak jsou ty projektové dny nachystané. Na některé projektové dny máme nachystané tak, že jsou propojené v rámci celého prvního stupně. To znamená, že tam jsou děti namíchané od první do páté třídy a tam si myslím, že by to úplně nefungovalo. Šlo by to v projektových dnech, které by byly právě jenom pro tu první třídu.“

T: „Propojení s jinými metodami: V předešlém rozhovoru zmiňujete, že metodu nekombinujete s jinými metodami. Chtěla bych se zeptat, zda stále platí tato odpověď nebo jestli se na základě roční zkušenosti s metodou tyto skutečnosti změnilly. (Následuje několik příkladů u ostatních paní učitelek z výzkumu, s čím metodu kombinovaly.)“

R: „Napadá mě třeba zapojení metody do čtenářských dílen. Buď by jim tam panenka přinesla přímo svou oblíbenou knížku (to je jedna z variant, která mě napadá). Že by to přijaly třeba spíš od té panenky, že jí se to líbí tahle knížka. Nebo by ta panenka mohla s dětmi přijít diskutovat o tom, co oni četli. Panenka by přinesla příběh, nějaké téma a pak by se děti bavili o četbě.“

„U starších dětí by to šlo kombinovat, že by panence něco napsali a nakreslili. Dalo by se to vlastně využít i ve výtvarné výchově.“

T: „Jaký vliv má metoda na rozvoj KK?“

„Které KK přednostně podle Vás metoda rozvíjí?“

Kompetence komunikativní:

R: „**Rozvoj komunikace určitě. Obohacení slovníku o nějaká nová slova a zbavení ostychu u dětí, které by se bály mluvit přímo k paní učitelce. Metoda umožňuje otevřít přímo komunikaci, zapojit se do komunikace.**“

Kompetence k řešení problémů:

R: „**Určitě ano. Protože, když jsme tam řešili třeba ten příklad bilingvního chlapce, tak děti tam přicházely samy s návrhy, jak by to řešily tu situaci. Určitě je to inspiruje i k tomu aby hledaly ty možnosti k řešení problémů.**“

T: „Jedním z očekávaných výstupů KKŘP je: žák vyhledává potřebné informace k řešení problému. Myslíte, že je možné naplnit metodou i tento očekávaný výstup?“

R: „**Tak daleko jsme s žáky nedošli. Myslím si, že by to možné bylo, ale nemám k tomu žádnou zkušenost.**“

Sociální a personální kompetence:

R: „**Viděla jsem, jak se děti samy zapojují. Dokonce se někdy až předhánějí, kdo odpoví dřív apod. Bylo na nich vidět třeba pak i zpětně, že chtějí vědět, jestli ty rady, které panence v minulém setkání daly, tak jestli zapůsobily, jestli fungovaly.**“

T: „To bylo v lekci, kdy se ptaly děti na pejška panenky? Na dárek k Vánocům, který si Hugo (panenka) přál?“

„To bylo například i v lekci, kdy byl řešen bilingvismus. Hugo přišel za dětmi a říkal, že má kamaráda, který se přistěhoval ze zahraničí, z Anglie. Já jsem nechtěla, aby z toho bylo poznat, že jde přímo o chlapce z jejich třídy, tak jsem zvolila úplně jiný jazyk. Hugo dětem říkal, že má pocit, že mu moc nejde český jazyk a že má pocit, že se mu děti někdy smějí. Hugo chtěl rady pro kamaráda, co má dělat, aby se cítil lépe a aby se jeho situace ve třídě zlepšila. Děti přicházely samy s návrhy, co by se dalo dělat. A dokonce ten chlapeček sám, kterého se to týkalo (to bylo kouzelné) mu radil, co teda má dělat. Pak byl moc pěkný ten přesah. Děti se mě zpětně ptaly v další lekci, jestli to ten Hugo tomu kamarádovi řekl a jestli ty rady pomohly.“

Kompetence občanské:



R: „Nedokážu říct, že bych to všechno „napasovala“ na všechny body klíčové kompetence. Určitě by se musely lekce nějak tematizovat vždy na konkrétní očekávaný výstup jednotlivých kompetencí.“

„To by chtělo na konkrétní téma klíčové kompetence zacílit nějakou lekci.“

T: „Reflexe a zpětná vazba: Souhlasí, že jste využívala k sebehodnocení evaluační dotazník?“

R: „Ano.“

T: „Proč by si měl pedagog vyučující touto metodou vést podle Vás evaluaci?“

„Co by v ní podle Vás mělo především být?“

R: „Pokud by tam bylo něco pro pedagoga, tak spíš jen nějaké důležité pojmy a co se osvědčilo a co ne. V tom rozsahu, co nám byl předkládán ten sebeevaluační dotazník bych to nikdy sama za sebe nevyužila. Kdybych s tou metodou pracovala dál, tak bych se snažila zpětně poznamenat některé důležité informace. Třeba bych si do hodiny pozvala spíš nějaké další kolegy, aby mi oni řekli, jaké to bylo ta lekce s metodou.“

T: „Které by to byly?“

R: „Jednak by tam byly informace, co už jsem s dětmi dělala (myšleno témata), aby se neopakovaly sdělené informace. A také informace o postupech, které se mi osvědčily. Abych věděla, co můžu použít znovu.“

Zpětná vazba ze strany žáků:

R: „Oni se přímo ptali, kdy zas přijde Hugo. A pak se ptali, jestli byly účinné rady, které Hugovi poskytli v minulém setkání.“

## **Příloha č. 13 - Okódovaný přepis rozhovoru s učitelkou B (část II.)**

**Přepis byl převzatý od studentky Pedagogické fakulty – Jany Rajzlové. Rozhovor vznikl při spolupráci na výzkumu prováděném společností Člověk v tísní o. p. s.**

**Autor: Jana Rajzlová, studentka Pedf, obor: Učitelství pro 1. ZŠ, 5. ročník, akademický rok: 2015/2016),**

**úprava: formátování, barevné označení – přidělení kódů, obsah ponechán v původní verzi**

T: „Jak jste se připravovala na dnešní setkání (konkrétní výstup s panenkou)?“

R: „Na výstup jsme se všichni připravovali v rámci školení druhého bloku, kdy jsme si připravovali vlastní vstup s panenkou. První vstup mám připravený, nachystaný na papíře.“

T: „Na co jste se při přípravě tohoto dne těšila, čeho jste se obávala?“

R: „Těším se na reakce dětí, jsou vždy zajímavé a svým způsobem nepředvídatelné. Někdy moc pěkné, kouzelné, dokáží překvapit. Zároveň můžu říct, že se obávám, co z těch dětí vypadne.“

T: „Jaký cíl jste si zvolila právě pro tento den a proč?“

R: „Připravila jsem si téma samotné panenky – chudoba. Zatím konkrétně nebudeme mluvit o slovu chudoba jako takovém, ale vlastně nastíníme situaci panenky.“ + zároveň kód

T: „Co jste udělala pro to, aby bylo uspořádání třídy vhodné pro činnost?“

R: „Z posledních zkušeností z minulého a předminulého sezení s dětmi se nám osvědčilo sedět v kroužku. Sedíme všichni na koberci včetně mě a panenky. Což znamená, že jsme všichni na stejné úrovni.“

T: „Co byste příště změnila? (Upřesnění: pomůcky, uspořádání třídy, vnější podmínky apod.)“

R: „Už při první lekci jsem zjistila, že počet 23 dětí je mnoho. Osvědčilo se mi, že lepší je pracovat s ne tak obsáhlou skupinou. Při druhé lekci jsem skupinu rozdělila napůl (cca 12-13 dětí v jedné skupině). Dále se mi osvědčilo nenosit panenku do třídy před samotným vstupem.“

T: „Jakým způsobem jste děti/ rodiče připravila na návštěvu panenky? Jakým způsobem informujete rodiče o průběhu práce s Persona Doll?“

R: „Zatím rodiče o průběhu neinformuji. Na rodičovských schůzkách jsem dala rodičům letáček, kde jsou uvedeny základní informace o Hugovi a metodě Persona Doll. Děti jsem informovala před samotným příchodem panenky.“

T: „Na jaké děti ze skupiny jste při přípravě myslela? (Upřesnění: individualizace)“

R: „Na druhé lekci jsem se zabývala cizojazyčností – ve třídě jsme měli hochy, který pochází z Anglie a špatně četl. Při třetí a čtvrté lekci jsem zavedla aspekt chudoby a to z důvodu, že děti s tématem chudoba často do styku nepřijdou.“

T: „Jaký to pro vás bylo? Něco, o čem se aktuálně chcete bavit?“

R: „Pocity mám hrozné, měla jsem o lekci trochu jiné představy.“

T: „Na jaké děti ze skupiny jste při realizaci myslela? (Upřesnění: individualizace)“

R: „Jedno dítě se odmítlo akce zúčastnit kvůli natáčení na kameru (řešeno již v minulosti u sourozenců v jiné situaci). Vyhověno, dítě se přímého natáčení nezúčastnilo.“

T: „Jaká pro vás lekce byla? (Upřesnění: sebereflexe)“

R: „Náročná na organizaci, chystání dětí, prostor a kamery. Zbytek OK.“

T: „Jakým způsobem obvykle reflektujete svou práci?“

R: „Evaluačním dotazníkem.“

T: „Podařilo se Vám cíl lekce naplnit, jak?“

R: „Ano – zařazeno zvolené téma – aspekt chudoba. Příště bych se více doptávala na pocity, jak se děti cítily.“ + zároveň kód + zároveň kód

T: „Zjišťujete o sobě při práci s Persona Doll něco nového? Jaké AHA momenty jste měla ve vztahu k práci s dětmi, i k aspektu, který vaše panenka nese?“

R: „Zjišťuji, že je třeba téma vždy předem promyslet a pečlivě připravit.“

T: „Co nového zjišťujete o dětech?“

R: „Aktivně se zapojují a reagují na panenku, dokonce se jí rády dotýkají nebo ji obejmou.“

T: „Co podle vás reálně přináší práce s Persona Doll dětem?“

R: „Vidím, že děti si postupně získávají k panence vztah. Určitě i děti, které nejsou úplně otevřené a komunikativní v úvodním kruhu (elipse). Při komunikaci s panenkou mám pocit, že s ní mluví všechny děti a že si k ní postupně budují vztah.“

T: „A z hlediska sociálních a personálních vztahů? Dokáží děti naslouchat?“

R: „Naslouchání máme relativně zvládnuté. + zároveň kód Ale ve vztahu k panence to nedokáží přesně posoudit, protože panenka byla na návštěvě pouze párkrát. Pokaždé cca na 12 minut, načež poprvé bylo dětí hodně a ne každý se dostal ke slovu. Nedokáží to přesně vyhodnotit. Myslím, že by tam panenka musela chodit delší dobu.“

T: „Jak se rozvíjí kompetence dětí během práce s panenkou?“

R: „Kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské. Dále schopnost umět vyjádřit svou myšlenku, snahu pomoci, přemýšlení nad tím, jak poradit.“

T: „Podle čeho to poznáte?“

R: „Komunikativní např. vyjádřením svých myšlenek, názorů či pocitů, sociální např. zaujímání postojů, občanské např. respektování pravidel (při komunikaci v kruhu s ostatními dětmi aj.)“

T: „Jak často metodu PD používáte?“

R: „Ted' po čtvrté a po páté. Od listopadu, kdy jsme měli školení, tak v prosinci byl první vstup, v lednu druhý a třetí. Takže zhruba po měsíci.“

T: „V rámci jakých činností (vypsát konkrétní aktivity – např. reflektivní, evokativní)?“

R: „Většinou dětem na začátku dne řeknu, že se za námi přijde Hugo podívat, aby to věděly. Ale vždy si na to vyhradím čas. Není to tak, že bychom v rámci nějaké aktivity panenku přinesli. Je to čistě vyhrazený čas na vstup panenky. I z důvodu, že se to sama učím.“

T: „Kdy (v rámci týdne, dne atd.)?“ \*\*\*

R: „Spíše na začátku dne, kdy jsou děti klidné, soustředěné, vnímají a dávají pozor. Snažím se, aby to bylo do třetí vyučovací hodiny nejpozději.“ + zároveň kód + zároveň kód

T: „Jak dlouhá je přibližně doba jedné návštěvy PD ve Vaší třídě?“

R: „Do 15 minut, to je maximum. Děti poté už ztrácí pozornost.“

T: „Co se Vám osvědčilo a co vidíte při práci s panenkou jako případná rizika?“

R: „Osvědčilo se mi děti rozdělit napůl. Dále připravit si téma rozhovoru a nevařit z vody. Netroufám si zatím přijít a říct, co mě zrovna napadne. I když nelze se úplně připravit na reakce dětí. Tak určitě je dobré si připravit, o čem s dětmi budu mluvit a co má být cílem té hodiny. Co chci, aby ve vstupu zaznělo. Riziko vidím v tom, že děti mohou odblíhat od tématu, často nechají se strhnout aktuálním nápadem, tématem (jež například některé dítě vyřkne) a děti vykládají o něčem jiném. Je potřeba je vrátit zpátky k tématu.“+ kód

T: „Napadají vás nějaké tipy pro praxi s panenkou?“

R: „Zpětně z posledních výstupů jsem upomněla, ptát se dětí na pocity, jak se přitom cítily, jak to vnímaly. Na to jsem trochu zapomněla, chtěla jsem po nich nápady, co by poradily. Nechat větší prostor dětem pro vyjádření.“

T: „Jaké vidíte možnosti v propojení některými částmi Rámcového vzdělávacího programu a metody Persona Dolls?“

R: „Určitě souvisí s osobnostní a sociální výchovou. V rámci školy jsme se zúčastnili projektu sdílení ohledně OSV, bylo to pro dospělé, panenku i metodu jsem tam představovala. Samozřejmě pro ty účastníky to nemělo úplně praktického využití. Člověk se pro metodu musí vyškolit, tak to pro ně není něco, co mohou jednoduše využít. Ale bylo to pro nás pro Horku nad Moravou vstup, informace, jak je možné to využít. Co se týče předškolních dětí, projevíli o metodu zájem u nás ve školce. Jsem v kontaktu s paní, která ve školce pracuje a byla by ráda, kdybych do školky s panenkou přišla. Metoda rozvíjí schopnost naslouchat, ale u nás ve třídě máme pravidla komunikace nastavená delší dobu. Je to věc, na které musíme neustále pracovat, není to automatické. Myslím si, že to není jenom panenka, která učí děti naslouchat. Je potřeba pravidla komunikace neustále opakovat a nastavovat. Obzvláště u dětí v první třídě.“

T: „V čem vidíte propojenost metody PD se vzdělávacími programy, metodami a formami vaší pedagogické práce s vaší dosavadní praxí – Montessori?“

R: „Propojení není jen s Montessori. Propojení celkově lze na jakýkoliv vzdělávací program. V každém se najde nějaká část, oblast, kam se dá metoda zařadit. Je jedno, jak

program nazveme (Obecná škola, Walfdorská, Montessori atd.). Je to pořad pro děti přínosem a rozvojem někam dál.“

T: „Co vás inspirovalo pro tvorbu panenky a její biografii?“

T: „(...) vaše životní zkušenosti / zážitky (jaké)?“

R: „Dlouho jsem přemýšlela, jaké pohlaví panenky si mám vybrat. Šla jsem na to racionální cestou a říkala jsem si, že se snáze ztotožní holčičky s klukem než kluk s holčičkou. Takže proto jsem nakonec vybrala kluka.“

T: „(...) sociální a kulturní zázemí dětí ve třídě, kde pracujete (rozved'te)?“

R: „Od toho jsem se odvíjela a vybírala aspekt (chudoba). Žádné z dětí nepatří do rodiny, která by měla být výrazně chudší. Nemůžu to přesně vědět, je to domněnka. Proto bych to chtěla vnést mezi děti jako nový aspekt.“

T: „(...) specifická situace vybraných dětí či žáků ve třídě (rozved'te)?“

R: „Pouze při konkrétním vstupu (druhý) týkající se aspektu cizojazyčnosti.“

T: „(...) obecně zážitky a zkušenosti dětí s aspektem?“

R: „Ne.“

T: „(...) kurz, který jste v rámci metody PD absolvovala (v čem konkrétně)?“

R: „Pomohly mi podpůrné body, které jsme k biografii dostali.“

T: „(...) případně jiná inspirace – zdroje?“

R: „Nezjišťovala jsem konkrétní informace o chudobě v ČR. Není to až zas tak neznámý aspekt, abych neznala různé příklady ze života.“

T: „Jak jste při tvorbě biografie nebo příběhů zabránila tomu, aby se v biografii objevil jednostranný popis aspektu, nebo stereotyp?“

R: „U chudoby nelze úplně jednostranně. A pokud ano, tak by mě na to musel někdo upozornit. Sama bych na to asi nepřišla.“

T: „Jaké potíže se objevily při tvorbě příběhů? Co Vám pomohlo je vyřešit?“

R: „Nejhorší bylo rozhodnout pohlaví panenky a aspekt. Dlouho jsem přemýšlela, který aspekt vnesu, aby byl pro děti obohacujícího. Když jsem měla tyto body, tak to šlo jednoduše. Bylo těžké si vytyčit, co vlastně chci, ten cíl.“

T: „Konzultovala jste příběh s lidmi obeznámenými s daným aspektem se zkušeností?“

R: „Vycházím ze svých zkušeností.“

T: „Jak pracujete v příbězích Persona Dolls se situacemi, kterou znáte z vyprávění dětí, z osobního života, nebo se staly během výuky?“

R: „Opět příklad cizojazyčného prostředí – žák ve třídě.“

**Příloha č. 14 – Tabulka kódů pro analýzu rozhovorů podle návodu**

BAREVNÉ OZNAČENÍ KÓDU	VYSVĚTLENÍ
<b>NÁVAZNOST NA RVP ZV – VZDĚLÁVACÍCH OBLASTI</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky témat metody PD a OV jednotlivých vzdělávacích oblastí. (Jsou zahrnovány i výpovědi týkající se plánování lekcí.)
<b>NÁVAZNOST NA RVP ZV - ROZVOJ KK</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky témat metody PD a OV jednotlivých KK.
<b>NÁVAZNOST NA RVP ZV - ROZVOJ PT</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky témat metody PD a OV jednotlivých PT.
<b>PLÁNOVÁNÍ</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující všechny povinnosti a nároky kladené na pedagoga při plánování lekcí metody PD. Zahrnovány jsou i informace o zařazení lekce do harmonogramu dne a tematického plánu výuky.
<b>PLÁNOVÁNÍ – PLÁN DNE</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky metodou PD s jednotlivými aktivitami školního dne. Zařazení lekce ve vztahu k jednotlivým předmětům, únavnosti dětí apod.
<b>PLÁNOVÁNÍ – POČET LEKCÍ</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky metodou PD s jednotlivými aktivitami školního týdne, měsíce, školního roku.
<b>PLÁNOVÁNÍ – PLÁN MĚSÍCE</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky metodou PD s jednotlivými aktivitami v měsíci.
<b>PLÁNOVÁNÍ – PLÁN ŠKOLNÍHO ROKU</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky metodou PD s jednotlivými aktivitami během školního roku.
<b>PLÁNOVÁNÍ – CELOŠKOLNÍ AKCE</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky metodou PD s jednotlivými aktivitami v rámci mimořádných akcí školy (např.: celoškolní projekty, školní slavnost, apod.)
<b>PLÁNOVÁNÍ LEKCE – TEMATIZOVÁNÍ LEKCE – PRÁCE S KOLEKTIVEM</b>	Kódem jsou označovány všechny informace související s plánováním tématu lekce. Kód zahrnuje i výpovědi popisující práci s diskuzním tématem a aktuálními zážitky dětí v diskuzní skupině.
<b>NÁVAZNOST NA ZŠ – DÉLKA LEKCE</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující délku lekce. Zařazeny jsou i výpovědi popisující délku lekce ve vztahu k režimu dne a k věkové skupině žáků.
<b>ORGANIZACE - POČET DĚTÍ</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující

	počet účastníků lekce s metodou PD.
<b>ORGANIZACE – USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující místo pro konání lekce s metodou PD.
<b>NÁVAZNOST NA ZŠ – VĚK DĚTÍ</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující reakce žáků na metodu PD vzhledem k věkovým specifikům.
<b>NÁVAZNOST NA ZŠ – METODY A FORMY PRÁCE- zařazení z hlediska forem a metod práce</b>	Kódem jsou označovány všechny výpovědi popisující možnost a reálnost propojení výuky metodou PD s jednotlivými aktivitami a metodami používanými v běžné výuce.

## Příloha č. 15 – Přepis videozáznamu č. 1

### Videozáznam lekce s Persona Doll Majou. Učitelka A. Skupina A.

#### Seznam použitých zkratk a označení:

U učitel

Ž promluva jednoho žáka

ŽV jednohlasná promluva všech žáků.

*klopený text - odpozorované nonverbální jevy*

(0:00 – 0:30) celý úsek: 3.1.1; 3.1.4; 3.2.1

Přivítání s panenkou. Pí uč. se ptá dětí na údaje o panence. Připomínání důležitých informací, které vědí od panenky z minulých lekcí.

U: „Já vám vedu hosta. Vzpomínáte si, kdo to je?“

ŽV: „Maja.“ 3.4.1

U: „Vzpomínáte si, odkud Maja pochází?“

Ž4: „Z Etiopie.“ 3.4.1

Ž18: „Z Česka.“ 3.1.1; 3.1.4 3.4.1

U: „Z Etiopie výborně. Ale ona je ...“

ŽV: „Česka.“ 3.4.1

U: „Její tatínek pochází z ...“ 3.2.1

ŽV: „Etiopie.“+ kód 3.4.1

U: „Etiopie.“

(00:30 – 00:40)

U: „Maja vám teď něco ráda poví. Proč vlastně dnes přišla. Maja vám říká, představte si, že ví, jaký jste měli domácí úkol. Že prý jste měli zajímavý domácí úkol. je to tak?“

Ž: „Ano.“

*Naslouchání panence*

(00:40 – 00:50)

U: „A můžete jí radši ještě jednou říct, jak to s tím úkolem bylo?“

Ž11: „Měli jsme udělat dobrý skutek.“ 3.1.4

Ž15: A pak si ho zapsat na papír. 3.1.4

(01:00 – 02:22)



U: „Maja říká, že také udělal s maminkou dobrý skutek. A (*naslouchání*)že si s maminkou ráda o dobrých skutcích vypráví. A ptá se vás, jestli vy si s maminkou také vyprávíte o dobrých skutcích.“

*Hlásí se několik žáků.*

Ž11: „Občas.“

Ž13: „Jo.“

U: „A víte třeba o jakých skutcích si vyprávíte. Maja vám ho za chvíli také prozradí.“

Ž uvádí příklady dobrých skutků.

Ž13: „Třeba o tom, že jsme luxovali, uklízeli a pak jsme se za to pochlvalili.“ 3.2.3

(02:00 – 04:00)

U: „Maja říká, že je to dobře, že si takhle vzájemně pomáháte. Ale Maja teď také říká, že udělala úplně jiný dobrý skutek.“

*Naslouchání panence.*

U: „Představte si, že Maja s maminkou, hlavně teda maminka, pomohly hodně lidem v Nepálu.“

*Naslouchání panence.*

U: „Víte, co je to Nepál?“ 3.2.1

*Žáci se hlásí, aby mohli odpovědět.*

*Naslouchání panence.*

U: „Maj a se ještě ptá, jestli víte, co se tam vlastně stalo, proč vlastně pomáhaly zrovna v Nepálu.“

Ž11: „Že v Nepálu vybuchla sopka a mnoho těch lidí se zranilo, co tam bylo. A prostě nepřežilo to třeba i.“ 3.1.4 3.2.1; 3.2.3+ kód3.4.1

U: „A ještě ...nahlas oslovení Ž8.“ 3.2.3

Ž8: „Bylo zemětřesení.“ 3.2.1; 3.4.1

U: „Ještě někdo ví, co se tedy ...“ 3.2.3 *naslouchání panence*

(02:40 – 03:30)

*Naslouchání panence.*

U: „Maja s vámi souhlasí. A taky se ptá, jestli víte, co to to zemětřesení je 3.2.1 a vůbec jak to teda tam pak asi vypadá. Maja si zrovna o tom s maminkou povídala.“

Ž6: „Vypadá to hrozně.“ 3.4.1

U: „To je asi pravda, zkuste to ještě nějak konkretizovat.“

Ž8: „V IQlandii jsme byli, tam jsme si to mohli vyzkoušet.“ 3.2.3 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja se ptá, co je to IQ landie 3.2.1, že tam ještě nikdy nebyla.“

*Několik žáků se hlásí, aby mohlo odpovědět.*

Ž11: „Tam se zkouší různé věci, co třeba nemůžeme zažít. To je třeba to zemětřesení nebo tornádo.“ 3.2.1 3.4.1

Ž14: „Zemětřesení, to je třeba, když se třese zem.“ 3.4.1

Ž2: „Zábavnej park.“ 3.1.4 3.2.1 3.4.1

U: „Maja děkuje, a že se tam prý třeba taky vydá, aby mohla poznat, jak mlže to zemětřesení vypadat.“

(03:35 – 04:00)

*Naslouchání panence.*

U: „Maja se ptá, jestli byste věděli, co se stane s těmi lidmi, kteří zažijí to zemětřesení.“ 3.2.1

Ž20: „Můžou zemřít nebo se zranit, protože mají otřes mozku.“ 3.2.1 3.4.1

Ž14: „Můžou zemřít, protože se tam můžou bořit domy.“ 3.2.1 3.4.1

Ž11: „Jak už řekla Mandy, můžou zemřít, protože se tam můžou bořit domy. A oni potom musí bydlet v různých ubytovnách.“ 3.4.1 3.2.1; 3.2.3

(04:00 – 05:45)

*Naslouchání panence.*

U: „Maja se ptá teďko, taková hezká otázka, jestli teda víte, jak mohly pomoci. Jak pomohly s tou maminkou.“

Ž11: „Poslaly jim penízky, aby jim pomohly asi.“ 3.2.3 3.4.1

U: „Maja říká, je to super nápad dát penízky, ale ptá se .... taková záludná otázka na vás ... jestli vy si myslíte, že je tam dá. Ptá se, jak si myslíte, že je tam s tou maminkou daly.“

Ž11: „Poslaly je tam.“ 3.4.1

Ž14: „Nebo třeba, že tam mohly někoho adoptovat třeba.“ 3.2.1 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja se ptá, jestli to myslíš tak, že tam někoho zná člověk, když tam pošle penízky.“

*Žákyně dává ne učitelce neverbální signál, že ne.*

Ž14: „Myslím to tak, že když tam někoho adoptujeme, tak jemu to můžeme poslat taky ty peníze.“ 3.2.1; 3.2.3 3.4.1

U: „Myslíš to tak, že když tam někoho adoptujeme, tak i jeho mohlo postihnout to zemětřesení?“

*Žákyně Ž14 přikyvuje hlavou na znamení souhlasu s výrokem učitelky.*

U: „Ještě má někdo nápad, jak by se dalo pomoci? Jak tedy asi pomohla Maja s maminkou?“

Ž13: „Můžeme jim třeba poslat peníze, aby si za to něco mohli koupit, aby to tam měli lepší.“

(05:40 – 07:02)

U: „Maja vás chválí. Že prý tam ty penízky skutečně poslaly. A zajímá ji, jestli byste věděli, jak teda ty peníze tam asi můžou pomoci. Jak asi ty penízky pomůžou těm lidem, když oni je tam pošlou.“

*Hlásí se několik dětí.*

U: „Kdo ještě nemluvil.“

*Učitelka vybírá pro odpověď žáky, kteří doposud mluvili méně.*

Ž18: „Třeba, že se za ty peníze mohou koupit léky a pak jim to dovézt.“ 3.2.33.4.1

U: „Maja říká, že je to dobrý nápad. Že na léky se to určitě využije.“

Ž10: „Že třeba když jim to zemětřesení zboří ten dům tak (...) jim daj ty penízky třeba na to, aby tam šli do nějaké ubytovny.“ 3.2.1; 3.2.33.4.1

*Učitelka vyvolává žáky pokynutím hlavou.*

Ž5: „Aby si mohli postavit nějaké domy a v nich bydlet.“ 3.2.1 3.4.1

Ž8: „Na jídlo a na pití.“ 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja říká, že je to dobrý nápad. Že to jsou všechno dobré nápady, ale že určitě na jídlo a pití, protože je to co? ..... jídlo a pití“

ŽV: „Nejdůležitější.“ 3.4.1

U: „Nejdůležitější k přežití.“ 3.4.13.2.1; 3.2.3

U: „Maja děkuje a doufá taky, že na tohleto přesně ty penízky budou a že takhle pomohou.“

(07:02 – 08:28)

*Naslouchání panence.*

U: „Ona se vás chce zeptat, jaký dobrý skutek jste udělali vy. Že ona poslala s maminkou ty penízky do Nepálu, ale že nejen tohle může být ten dobrý skutek.“

Ž15: „Ž když maminka přijela z práce, tatínkovi jela pro léky, protože měl alergii nebo něco podobného a mě poprosila, jestli bych mohl pohlídat sourozence malého.“ 3.2.33.4.1

Ž13: „Já jsem za bráchu uklidila hračky.“ 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja říká, že tohle taky někdy dělá za brášku, protože má mladšího brášku.“

Ž10: „Já jsem pomohla škrábat brambory (...).“ 3.4.1

(08:28 – 11:17)

*Naslouchání panence.*

U: „Maja děkuje a říká, že by ještě chtěla slyšet děti tady vpravo.“

Ž2: „Že až přes celej dům jsem nosil nádoby až do kuchyně. Protože máme velkej dům, aby mamka nemusela chodit sbírat.“ 3.2.33.4.1

Ž4: „Tak já, jak byl Dětský den na Sokolském hřišti, tak já pomáhal péct ty muffiny a lepit malinký lepenky jako ozdoby.“ 3.2.33.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja děkuje a říká, že ještě někdo jí neřekl ten dobrý skutek.“

Ž5: „Já jsem si hrála s kamarádkou a šly jsme si hrát hrát ještě i se sestřičkou.“ + kód 3.2.33.4.1

Ž9: „Já jsem pomohla dědovi umýt auto.“ 3.4.1

Ž20: „Já jsem pustil motýla a housenku i když jsem nemusel a mohl jsem si je nechat. A pustil jsem je do přírody, aby neumřeli.“ 3.2.33.4.1

Ž12: „Já jsem uvařila palačinky.“ 3.4.1

U: „Ještě jednou a nahlas prosím.“ 3.4.1 NAHLAS

Ž12: „Já jsem uvařila palačinky.“ 3.4.1

Ž11: „Já jsem pomohla mamince s domácíma pracema. Ona má velký problém se zádami, tak jsem jí to pomohla, aby to nemusela dělat.“ 3.2.33.4.1

Ž7: „Já jsem pomohl mamince vysát dům.“ 3.4.1

U: „To se Maje líbí, protože, také pomáhá mamince s úklidem. Vlastně trochu musí pomáhat.“ 3.4.1

Ž14: „Já jsem pomáhala mamince, když jsme jeli na návštěvu, že jsem jí pomáhala balit a pak jsem si dělala sama věci do školy, abych ji nezdržovala.“ 3.2.33.4.1

Ž15: „Já jsem pomáhala tím, že jsem vysávala seno okolo králíka. Protože maminka má alergii, tak aby nepšíkala.“ 3.2.33.4.1

Ž1: „My měli bratrance doma. A byli jsme na takové ??? soutěži s bratrancem a tam jsme soutěžili. Ale on nechtěl soutěžit, protože se bál. A pak jsme dostávali ceny a on byl trochu smutnej, že nic nedostal. Tak jsem mu dala nějaké omalovánky a pexeso.“ 3.2.33.4.1

(11:17 – 14:37)

*Naslouchání panence.*

U: „Maje se také líbí tvůj dobrý skutek. A ptá se vás, jaký pocit jste měli, když jste ten dobrý skutek udělali. Protože si myslí, že každý dobrý skutek je důležitý a že i ten, co udělaly ony s maminkou, je stejně důležitý jako vy, co jste udělali doma. Protože dobrý skutek je dobrý skutek.“

*Naslouchání panence.*

U: „Jaký jste měli pocit se ptá.“

Ž9: „No jakože dobrý pocit jsem měla, že jsem mohla pomoci mamce.“ 3.2.33.4.1

Ž13: „Já jsem měla dobrý pocit, protože jsem ten skutek udělala a pomohla jsem tím bráchovi.“ 3.2.33.4.1

Ž11: „Mě tak jako hrálo u srdce, protože jsem tím pomohla mamce.“ 3.2.33.4.1

Ž14: „Já jsem měla z takový šťastný pocit, že jsem vlastně něco udělala.“ 3.2.33.4.1

U: „Co kluci tady?“

Ž2: „Já jsem měl dobrý pocit, protože mamka vařila a pak už se nemusela pro to chodit pro to nádobí.“ 3.2.33.4.1

Ž1: „Já jsem měla dobrý pocit.“ 3.4.1

U: „Můžeš to ještě trochu rozvést? 3.2.3 Co jsi cítila?“ 3.5.9

Ž1: „Cítila jsem spokojenost.“ 3.4.13.5.9

Ž19: „Já jsem z toho měl dobrý pocit, že jsem tátovi pomáhal, když měl narozeniny, tak jsem mu různě pomáhal podávat věci a tak.“ 3.2.33.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja vám děkuje. Myslí si, že každý ten skutek, který jste udělali, byl úplně stejně důležitý jako ona pomohla s tou maminkou v tom Nepálu.“

U: „A ještě myslím, že někdo nepovídal.“ 3.4.3

Učitelka vyzývá Ž3, ab se zapojil do lekce.

ŽV: „jméno Ž3“ 3.5.133.4.3

*Naslouchání panence.*

U: „Maja také říká, že ještě neslyšela od všech dobrý skutek. Mohl bys ještě říct?“

Ž3: „Můj dobrý skutek byl, že babičce spadla hůl, tak jsem jí to podal, aby se nemusela ohýbat.“ 3.4.13.5.13

*Naslouchání panence.*

U: „Tak to se Maje opravdu moc líbí, že jsi takhle pomohl babičce, která je stará.“

Ž16: „Já jsem umývala nádobí, aby to všechno nemusela moje máma dělat.“ 3.2.33.4.1

Ž21: „Já jsem pomáhal doma posekat trávu.“ 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Maja moc děkuje, že tady s vámi mohla být a doufá, že si s vámi zase takhle může přijít popovídat a říct vám, co třeba dělala ona.“

*Naslouchání panence.*

U: „Protože se vždycky dozvídá, co tady děláte a ráda vás zase přijde navštívit. Šlo by to?“

ŽV: „Jo.“

U: „Můžete ji pozdravit?“

ŽV: „Ahoj Majo!“ 3.4.4

*Po odchodu učitelky s panenkou je ve třídě klid.*

## Příloha č. 16 – Přepis videozáznamu č. 2

### Seznam použitých zkratk a označení:

U učitel

Ž promluva jednoho žáka

ŽV jednohlasná promluva všech žáků

*klopený text - odpozorované nonverbální jevy*

u většiny promluv Ž: 3.4.4 (učitelka B při výpovědích Ž ani v jednom případě nevyžadovala opakování vyjádření z důvodu snížené hlasitosti)

3.5.1 (žáci se při promluvě vždy dívají na panenku); 3.5.4 a zároveň kód 3.5.7 (žáci mají ve všech promluvách možnost vlastního vyjádření názoru a nejsou nijak limitováni či přerušováni)

(00:00 – 01:50)

*Žáci sedí klidně na svých místech v kruhu a mají pohled upřený na panenku.* 3.5.13

U: „Tak děti já vás zdravím. Respektive víc než já vás zdraví můj kamarád.“

Naslouchání panence.

U: „Říká, že vás moc rád vidí. Vzpomínáte si vlastně, jak se jmenuje? Kdo si to pamatuje?“

*Několik žáků se hlásí o slovo.* 3.5.13

Ž2: „Hugo.“ 3.1.1; 3.4.2

U: „Je někdo, kdo ho neviděl před Vánocema?“

*Žáci se rozhlíží po všech členech diskuzní skupiny a kontrolují, zda je mezi nimi někdo, kdo se neúčastnil předchozí lekce.*

*Naslouchání panence.*

U: „Hugo vás zdraví po Vánocích. Ona už je to teda trošku delší doba po Vánocích, ale on se sem dřív nedostal. Až teď. Až dneska. A chtěl by se s vámi.“

*Ž1 hledí panenku po vlasech – tento jev trvá ve vybraných úsecích po dobu celé lekce.*

*Občasné se k fyzickému kontaktu s panenkou během diskuze přidává i Ž2 a Ž9.*

U: „A chtěl by se s vámi přivítat a pozdravit. Chtěl by se s nim někdo osobně pozdravit? Chtěl by mu někdo přijít dát ruku?“

*Několik žáků se hlásí na znamení souhlasu.* 3.5.9; 3.5.13

*Ž1, Ž2 a Ž3 si sedají do bezprostřední blízkosti panenky a vítají se s ní pohlazením po vlasech.* 3.5.9

U: „Tak já zkusím obejít, kdyby někdo chtěl.“

*Paní učitelka obchází s panenkou diskuzní kruh, aby měli žáci možnost fyzického i verbálního osobního pozdravu s panenkou.*

U: „Tak (oslovení Ž1) můžeš se s Hugem pozdravit.“

Ž1 *objímá panenku a slovně ji zdraví.* 3.5.9

Ž1: „Ahoj Hugo.“ 3.4.2

Ž2: „Ahoj Hugo.“ 3.4.2; 3.4.3

Ž3: „Ahoj.“ 3.4.2

*V diskuzním kruhu je slyšet smích.*

Ž4: „Ahoj.“

Ž5: „Ahoj.“

Ž6: „Čau.“ *Doprovázeno posměškem.* 3.5.9

Ž7: „Čau. Nashledanou.“ *Doprovázeno posměškem.*

Ž8: „Ahoj.“ *Doprovázeno posměškem.*

Ž9: „Ahoj.“

Ž8: „Čus, bus, autobus.“ *Pozdrav vzniklý při minulém setkání s panenkou, odkaz k tradici.* 3.4.2 *Ostatní žáci reagují úsměvem, nikoli posměškem.*

*Paní učitelka si sedá i s panenkou zpět do diskuzního kruhu.*

(01:50 – 02:21)

*komentář Ž8: „Ahoj, tak jak ses měl ve školce?“*

U: „Hugo říká, že ho moc těší, jak pěkně jste ho přijali. Že už je to dlouhá doba, co tady nebyl. A že ho moc těší, že jste ho tak pěkně přijali.“

*Naslouchání panence.*

U: „Prej by chtěl vědět, jestli by mu někdo řekl, jaké ... ona už je to teda delší doba ... ale prý jaké byly Vánoce?“

*Hlásí se několik žáků.* 3.5.6; 3.5.9

( 02:21- 03:10)

U: „Zajímalo by vás, co dostal Hugo na Vánoce?“

ŽV: „Ano.“ 3.4.2; 3.4.3

*Naslouchání panence.*

U: „Nevím, jestli si někdo pamatuje, ale prý si přál pejska. Tak dostal pejska.“

*Žáci navazují oční kontakt během promluvy učitelky s učitelkou.*

U: „Plyšového. Jmenuje se ...“ *Naslouchání panence.*

U: „Nero se jmenuje. Znáte někoho, kdo se jmenuje Nero?“

*Spontánní reakce Ž3: „Jo. Já znám od souseda pejska, kterej se tak jmenuje.“* 3.1.1 + kód 3.1.4 + kód 3.4.1; 3.4.2

U: „Takže dostal pejska plyšového, Nera ...“

*Naslouchání panence.*

U: „Ja prý celý bílý a má na sobě hnědé fleky. Jakej je ten sousedův?“

Ž3: „Celej černej.“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.2.1; 3.4.2; 3.5.11

(03:10 – 06:55)

U: „A co jste dostali vy na Vánoce? Kdo si to pamatuje?“

*Hlásí se několik žáků.* 3.5.6; 3.5.9

*Paní učitelka vyvolává nejbližší žákyni.*

Ž1: „Já dostala polštářek takovej zelenej a tam byla nakreslená taková žirafka a tablet a knížky.“ 3.1.1+ kód 3.1.4 + kód 3.4.1

Ž2: „Já jsem dostala plyšáka.“ 3.1.4 + kód 3.4.1; 3.4.3

U: „Myslíš plyšáka, jako dostal Hugo pejska?“

*Žákyně souhlasně přikyvuje.* 3.5.6; 3.5.9

Ž2: „Takhle velkýho plyšovýho pejska.“ 3.1.1+ kód 3.1.4+kód 3.2.1

U: „A co - vyzvání Ž3 o odpovědi.“

Ž3: „Já dostal povlečení na postel, potom lego, mamuta velkýho, orla, pak svetr a pak ... to je všechno asi.“ 3.1.1+ kód 3.1.4 + kód 3.4.1; 3.4.3

Ž4: „Já jsem dostal tričko, pak jsem dostal inteligentní plastelínu, pak jsem dostal mp3 a terénák na ovládání.“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Prý terénák, to by se mu taky líbilo Hugovi.“

*Ž1 hlídá panenku po vlasech. Paní učitelka vyvolává dalšího žáka.* 3.5.9

Ž5: „Já jsem dostal lego, ...“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.4.1

*Paní učitelka vyvolává dalšího žáka.*

Ž6: „Já jsem dostal lego, kalendář a kytaru.“ 3.1.4+ kód 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Prý Hugo ještě nikdy nezkoušel hrát na kytaru. Možná se to někdy naučí. A co ... oslovení žáka v pořadí.“

Ž7: „Já jsem dostal lego Polar, ještě lego Star Wars, a hodně dalšího lega. A hodně hry a hry, ve kterých se čte a pak tam jsou obrázky a musí se hádat, co to je a to je třeba zvíře nebo něco ...“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.4.1

*Celou dobu se hlásí Ž1 s odpovědí.* 3.5.9

*Naslouchání panence.*

U: „Já myslím, že je to zajímavé, To by mohlo být pěkné. A oslovení Ž9?“

Ž8: „Já už si ani nepamatuju.“ 3.4.1

U: „Už si nepamatuješ? Už je to dlouho že. A co oslovení Ž10.“



Ž9: „Já jsem dostal nějaké lego, Pak jsem dostal úplně stejný DVD, co jsem měl doma. A pak jsem dostal nějaké hry. A pak jsem dostal lego, ponožky a pak zase lego a pak zase lego a nic.“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.4.1

*Naslouchání panence.*

U: „Tak jak to Hugo poslouchá, tak prý jste asi nejvíc dostali to lego.“

*Hlásí se Ž3. Paní učitelka Ž3 vyvolává.*

U: „oslovení jménem, chceš něco říct?“

Ž3: „JO. K té kytarě. Když nemá kytaru, tak proč mu nepučíte?“ 3.1.1+ kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.3

U: „To bych mu někdy mohla půjčit kytaru, aby si na ni vyzkoušel zahrát. To je pravda.“

Ž7: „Nebo by si ji moh ještě koupit.“ (bez přihlášení) + kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.5; 3.5.8; 3.5.11

(06:55- 07:14)

*Naslouchání panence.*

U: „Hugo říká, že u něho ve škole, kam teďka chodí ...“

Ž9: „Jéééé on chodí do školy?“ 3.1.4+ kód 3.4.1; 3.5.3; 3.5.10

U: „Ano, chodí do první třídy. Tak říkal, že tam má spoustu spolužáků. Že jich je tam ... kolik vás je ve třídě?“ *Naslouchání panence.*

U: „ ... Tak prý dvacet pět dětí. A maj tam jednoho spolužáka a ten prý přijel (nebo respektive se přistěhoval úplně z jiného státu.“

*Po dobu promluvy paní učitelky se hlásí Ž4 o slovo. Paní učitelka jej vyvolává.* 3.5.9

Ž4: „Že ty boty, o má Hugo na sobě, tak já jsem je viděl v Šatovce v obchodě.“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.4.1

U: „No to je možné, docela určitě.“

*Naslouchání panence. Ž9 sahá na boty panenky.*

U: „Říká, že ty dostal od mámy. Že to dostal od maminky. Tak možná, že je v Šatovce koupila. Je to docela možné. A ten spolužák se přistěhoval ... Odkud se přistěhoval?“

*Naslouchání panence.*

U: „Z Anglie. Víte, kde je Anglie děti?“

*Hlásí se Ž3.* 3.5.6; 3.5.9

Ž3: „Jo. Zase přece v naší třídě je taky jeden kluk z Anglie se přistěhoval, ale už odešel.“ 3.1.1+ kód 3.1.4+ kód 3.2.3+ kód 3.4.1

U: „Aha. On tady byl nějaký kamarád.“

*Hlásí se Ž9.* Ž9: Jo, já vím.“ 3.1.4+ kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.6

*Zvedají ruku i ostatní žáci Ž5, Ž1.* 3.1.4

Ž9: „(jméno spolužáka).“ 3.1.4+ kód 3.4.1; 3.5.8

U: „Jmenuje se ... (jméno spolužáka).“ 3.1.1 + kód 3.1.4 + kód 3.4.1; 3.5.8

*Hlásí se i zbylí žáci.*

Ž5: „A já vim i příjmení... (příjmení žáka).“ 3.1.1 + kód 3.1.4 + kód 3.4.1; 3.5.8

*Paní učitelka opakuje jméno žáka.*

*Naslouchání panence.*

U: „Říká, že to je úplně takové jméno, jako jakýkoliv kamarád, kdyby ho potkal tady venku, že by ho vůbec nepoznal. A ten jeho kamarád ve třídě ten se jmenuje Johny. A přistěhoval se ...“

*Naslouchání panence.*

U: „Loni říká, že se přistěhoval. A teďka ten jeho kamarád ...“

*Naslouchání panence.*

U: „... má takový problém. Chtěl by se vás zeptat, jestli byste mu poradili.“

*Hlásí se jeden žák. Ostatní poslouchají.* 3.5.6; 3.5.9

U: „Ten jeho kamarád někdy trochu špatně se mu čte. Ne úplně všemu rozumí.“

*Naslouchání panence. Hlásí se Ž3A Ž4.* 3.5.6

Ž9 bez vyvolání: „A čte dobře Hugo?“ 3.1.1 + kód 3.1.4 + kód 3.2.1 + kód 3.4.1; 3.4.2; 3.5.3

U: „Já myslím, že Hugovi to celkem jde. Ale tomu kamarádovi to prý moc nejde.“

*Hlásí se o slovo Ž1, Ž3 A Ž4.* 3.1.1; 3.5.9

U: „A ptá se, co byste mu poradili tomu kamarádovi.“

*Naslouchání panence.*

U: „Protože ho to trápí. Protože je to jeho velký kamarád a mrzí ho to.“

*Vyvolání Ž3.*

Ž3: „Já bych to poradil podle toho čím. Jestli psacím nebo tiskacím.“ 3.1.1 + kód 3.1.4 + kód 3.2.1 + kód 3.4.1; 3.4.3; 3.5.3

*Naslouchání panence.*

U: „Tak prý čtení mu dělá hlavně problémy. Ale i psacího i tiskacího. Někdy ne úplně dobře rozumí.“

Ž7: „Já vím. Trénovat. Musí trénovat.“ 3.1.1 + kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.5; 3.5.8

U: „Musí trénovat.“

Ž7: „Musíme trénovat, když se chceme naučit číst.“ 3.1.1 + kód 3.1.4 + kód 3.2.1 + kód 3.2.3 + kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.11

*Vyvolání Ž4, který se stále hlásí.*

Ž4: „Mu to asi nejde, protože je z Anglie.“ 3.1.1 + kód 3.2.1 + kód 3.4.1; 3.5.5; 3.5.8

U: „Hm. No a co byste mu poradili tomu kamarádovi, aby udělal ještě kromě toho? Co byste mu poradili, aby řekl třeba těm spolužákům?“

*Hlásí se delší dobu Ž3 a Ž9.* 3.5.6; 3.5.9

Ž3: „Mě napadlo jakoby, aby že by mohl číst pak. Že by každý den přečetl jednu, dvě stránky z knihy. Že by zkoušel číst.“ 3.1.1+ kód 3.1.4 + kód 3.2.1 + kód 3.2.3+ kód 3.4.1; 3.4.2; 3.5.5

U: „Že by jako doma víc četl?“

Ž3: „No. Že by zkoušel číst.“ 3.1.1+ kód 3.1.4 + kód 3.2.1+ kód 3.4.1; 3.4.3; 3.5.3; 3.5.11

Ž9 *se hlásí s křikem*: „Já vím. Já vím.“ + kód 3.4.1

*Paní učitelka jej vyvolává.*

Ž9: „Můžeme mu to poslat poštou.“ + kód 3.4.1

U: „A co bys mu poslal?“

Ž9: „Nákej dopis a napsali bysme mu to, jak má číst.“ 3.1.1 + kód 3.2.1+ kód 3.4.1; 3.5.8; 3.5.11

*Naslouchání panence.*

U: „Ale Hugo říká, že prý doma docela čte. I se snaží. Ale i přes to všechno, že se hodně snaží, tak se mu ty děti ve škole někdy posmívají a říkají, že nečte úplně dobře. A vzkázali byste mu něco? Nebo co byste vzkázali těm ostatním dětem?“

*Během promluvy paní učitelky hladí Ž1 panenku po noze.*

Ž1: „Aby se mu neposmívali. Že každý umí něco jinýho.“ + kód 3.4.1; 3.5.8; 3.5.10

*Hlásí se Ž9 a Ž3.* 3.1.1+ kód 3.1.4; 3.5.6

U: „Aha. To je moc pěkné. Že každý umí něco jiného. Takže myslíš, že by třeba uměl zase něco jiného?“

Ž1: „Třeba umí líp anglicky. A děti třeba moc neumijou.“ 3.2.1; 3.5.8; 3.5.11

*Během promluvy Ž1 se hlásí Ž3, Ž8 a Ž7.*

U: „Aha. To je zajímavé. To je moc pěkné.“

Ž3: „Já ještě nejdřív bych poprosil paní učitelku a řekl on nebo paní učitelka, aby toho nechali, že ať se mu neposmívají, že on taky něco neumí, ale něco umí líp.“ 3.1.1+ kód 3.1.4 + kód 3.2.1 + kód 3.2.3+ kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.5; 3.5.8

U: „Děkuju.“

*Naslouchání panence.*

U: „Říkal, že to určitě vyřídí Johnymu. Že to je dobrý nápad. A ještě se tady někdo hlásil. Ještě chtěl někdo něco říct? *Pí uč vyvolává Ž9, který se do té doby hlásil.*

Ž9: „Že se mu to nelíbí, že by měl říct.“ + kód 3.4.1; 3.5.5; 3.5.8

U: „Aha. Že by řekl, že se mu to nelíbí. Tomu, kdo mu to třeba říkal?“

Ž9: „Hm.“ 3.5.10

U: „Hm.“

*Pí uč vyvolává Ž7, který se v předešlé době rovněž hlásil.*

Ž7: „Že by mohl jít do pekla.“ + kód 3.4.1; 3.5.5

U: „Kdo?“

Ž7: „Ty, co se mu posmívají.“ 3.2.1; 3.4.3; 3.5.10

*Naslouchání panence.*

U: „Hugo tomu teď úplně nerozumí. Že půjdou do pekla, ti, kteří se mu posmívají?“

Ž7: „Jo.“ + kód 3.2.1

U: „Jo takhle. Tak to opravdu netuším.“

*Žl si hraje s panenky rukou.*

U: „Ještě něco vás napadá, co byste mu poradili?“

*Naslouchání panence.*

U: „Hugo říká, že vám moc děkuje za ty nápady a že zkusí Johnymu něco říct, aby se mu ve škole líbilo a aby tam byl spokojený.“

U: „Tak já myslím, že Hugo zase vyrazí na cestu. Chtěli byste ještě něco vzkázat do jeho třídy?“

*Hlásí se Žl a Ž9.* 3.5.6; 3.5.9

U: „Dětem ostatním ...“

Ž3: „Ať si hrajou a nedělaj si nic. Že ať neříkaj sprostý slova a nezlobijou. Nikomu nic nezbořijou, když si něco postavijou a tak.“ 3.1.1 + kód 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.5.8; 3.5.10

U: „Aha. Dobře.“

*Naslouchání panence.*

U: „Hugo slíbil, že to vyřídí ve třídě teda. A že bude všechny děti moc pozdravovat od vás. A teď se s vámi rozloučí. Popřeje vám hezký den a mějte se pěkně.“

*Paní učitelka odchází i s panenkou z diskuzního kruhu. Po cestě Hugo mává žákům na rozloučenou. Žáci opětuji pozdrav zamáváním i pozdravem.*

## Příloha č. 17 - tabulka kódů k analýze videozáznamů

Tabulka je sestavena dle dokumentu *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (VÚP, 2007, s. 36)

BAREVNÉ OZNAČENÍ KATEGORIE	ZÁSTUPNÉ KÓDY
Práce s informacemi	3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.6
Způsob vyjadřování	3.2.1; 3.2.2; 3.2.3
Písemný projev	3.3.1
Ústní projev	3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.4
Naslouchání	3.5.1; 3.5.2; 3.5.3; 3.5.4; 3.5.5; 3.5.6
OZNAČENÍ KÓDU	VÝZNAM KÓDU
3.1.1	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka najít v textu, promluvě či jiném záznamu ty myšlenky a místa, které jsou vzhledem k zadanému úkolu klíčové a stručně je shrne.
3.1.2	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka v různých zdrojích, které má k dispozici, najít informace, které souvisejí s tématem, o němž s učitelem a spolužáky diskutuje.
3.1.3	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka pod vedením učitele poznat, které informace v textu si protirečí.
3.1.4	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka porovnat různá tvrzení k danému tématu. Dále bude označen jev, který dokládá schopnost žáka poznat situaci, kdy se od sebe jednotlivá tvrzení k danému tématu liší.
3.1.5	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka využívat k získávání a výměně informací základní funkce informačních a komunikačních prostředků nebo technologií, které ovládá.
3.1.6	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka pomocí učitele poznat, když ho autor textu o něčem přesvědčuje manipulativním způsobem.
3.2.1	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka používat správné termíny a výstižné výrazy, které souvisí s daným tématem. Dále bude označen jev, který dokládá schopnost žáka vysvětlit spolužákům (v případě jejich nepochopení) termín, který právě použil.
3.2.2	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka používat k vyjádření grafické a symbolické prostředky.
3.2.3	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka postupovat při popisu vyprávění nebo situace chronologicky.
3.3.1	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka podávat svou myšlenku, svůj prožitek nebo příběh písemně s jasnou logikou, tzn. chronologicky a za použití pouze podstatných informací.
3.4.1	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka vyslovit pro jednotlivce i pro celou třídu svou myšlenku. Dále bude

	označen jev, který dokládá schopnost žáka stručně a srozumitelně převyprávět spolužákům nejdůležitější informace, které se dočetl nebo které vybral z ústního projevu druhého. Tímto jevem bude označen i jev dokládající schopnost žáka souvisle a zřetelně vyprávět krátký příběh či situaci.
3.4.2	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka rozlišovat přízpůsobením vlastního mluveného projevu skutečnost, zda mluví se svým vrstevníkem nebo s dospělým. (Rovněž platí pro schopnost žáka rozlišit svůj způsob projevu podle rozhovoru se známým či neznámým člověkem.)
3.4.3	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka sledovat při své promluvě chování ostatních a reagovat na něj.
3.4.4	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka mluvit zřetelně a nahlas přímo k adresátům. (Zapojení smyslu pro nonverbální komunikaci a řeč těla.)
3.5.1	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka vyslechnout druhého bez přerušování. Dále je tímto kódem označován jev dokládající schopnost žáka udržovat s mluvčím kontakt.
3.5.2	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka navázat v kolektivu za pomoci starších osob či vrstevníků kontakt a s osobami, které dosud neznal a schopnost domluvit se s nimi.
3.5.3	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka zeptat se mluvčího na obsah sdělené informace v případě nepochopení.
3.5.4	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka odpovědět na položenou otázku a sdělení vlastního názoru na sdělenou informaci.
3.5.5	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka vyjádřit slušnou formou svůj nesouhlas adresátovi s jeho sdělením. Dále je tímto kódem označována schopnost žáka formulovat, proč s daným sdělením nesouhlasí.
3.5.6	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka přihlásit se o slovo a řídit se pravidly diskuze. Dále je tímto kódem označována schopnost žáka upozornit na vstup jiného účastníka diskuze, který nesouvisí s diskutovaným tématem.
3.5.7	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka mluvit tak, aby mu ostatní rozuměli.
3.5.8	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka přemýšlet o názorech druhých. (Označována je zejména schopnost žáka respektovat názory druhých a vyjádření případného nesouhlasu se sděleným tvrzením zdvořilou formou.)
3.5.9	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka vyjadřovat různými způsoby své názory, pocity a myšlenky.
3.5.10	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka popsat libé a nelibé pocity ze sděleného názoru či práce druhých osob bez jejich urážení.
3.5.11	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka hájit svůj názor na věc, formulovat, proč je o věci přesvědčen. Dále je označován jev dokládající ochotu žáka změnit svůj názor na základě nově získaných informací.
3.5.12	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost

	žáka odmítnout komunikaci, pokud je mu nepříjemná. Dále je tímto kódem označován jev dokládající schopnost žáka vyhledat v této souvislosti pomoc ze strany staršího spolužáka či dospělého.
3.5.13	V textu budou tímto kódem označeny všechny jevy, které dokládají schopnost žáka spolupodílet se a utváření pravidel komunikace ve třídě.